

Viver a Rua ou Viver na Rua?
Os «Meninos de Rua» na Cidade do Mindelo em Cabo Verde

Celina Hirondina Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação Social

Orientadora: Professora Doutora Evangelina Bonifácio

Bragança, novembro de 2015

“Entre o sono e o sonho,
Entre mim e o que em mim
É o que eu me suponho
Corre um rio sem fim.
Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.
Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou (...)”

(Fernando Pessoa, 1933)

ÍNDICE GERAL

Índice de quadros	VII
Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XII
Abreviaturas e siglas	XIII
Nota Prévia	XV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO - SER CRIANÇA: RAZÕES SOCIAIS, MODOS E EXPECTATIVAS	5
1. Desconstrução de conceitos	7
1.1. A família	7
1.2. Vínculos e estruturas familiares – existe um sistema familiar?	9
1.3. Ser criança/ser adolescente	10
1.4. Criança de rua ou na rua?	13
2. Entendimentos sociais	15
2.1. Pobreza	15
2.2. Exclusão social	16
2.3. Acesso à escola	17
2.4. Os direitos humanos versus o direito de ser criança	21
3. Modos de vida	24
3.1. Contexto - políticas sociais e económicas	24
3.2. Crianças que habitam em «não lugares»	26
3.3. Identidades marginais	28
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO - SER CRIANÇA EM CABO VERDE: HISTÓRIA, RAZÕES E CONTEXTOS DE UMA REALIDADE	31
1. Opções metodológicas	33
1.1. Problemática e importância do estudo	33
1.2. Questão da investigação	33
1.3. Objetivos do estudo	34
2. Metodologia	34
2.1. Introdução à metodologia	34
2.2. Justificação da metodologia e instrumentos utilizados	35
2.3. Contextualização da pesquisa	41
2.4. Dimensão da amostra	42
2.5. Análise e apresentação de resultados	43

Conclusão	59
Bibliografia	63
Leis consultadas	67
Endereços Eletrônicos	67
Anexos	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Legitimação da entrevista	33
Quadro 2	Condições socioeconómicas rua	34
Quadro 3	Motivos que levaram as crianças à rua	35
Quadro 4	Alternativas para o futuro	35
Quadro 5	Amostra	38
Quadro 6	Sistematização dos discursos obtidos face aos objetivos	50

Agradecimentos

Agradeço, profundamente, a todos sem exceção, que direta ou diretamente contribuíram para a exequibilidade deste projeto investigativo.

Começo por agradecer a Deus que é o meu auxílio em todos os momentos e em quem deposito toda a minha esperança e fé. Sem a sua presença, este momento não seria possível.

À minha orientadora Doutora Evangelina Bonifácio, que sempre colaborou com imparcialidade não só fazendo chamadas de atenção, críticas e sugestões mas, também, como alguém em quem encontrei uma fonte de competência, dedicação, confiança e paciência para o alcance dos meus objetivos. A sua paciência foi inestimável!

À Professora Mestre Maria Lopes de Azevedo, pela leitura do texto, pelas sugestões críticas e acompanhamento permanente. Igualmente pela amizade, força e apoio incondicional na realização deste trabalho.

Ao meu amigo Emanuel Silva, presente em todos os momentos, de forma total, compartilhando comigo as inúmeras dificuldades.

Aos meus Pais, que sempre me apoiaram e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas pela amizade que nos une a cada dia e nos fortalece quando os desafios são grandes.

Ao Instituto Politécnico de Bragança pela oportunidade de estudar e realizar o desejo de apostar na minha qualificação profissional.

A todos os meus professores que me acompanharam nestes dois anos, pelo esforço, dedicação e conhecimentos transmitidos.

Resumo

Com a realização do trabalho, que agora se apresenta, tem-se como finalidade refletir sobre os eventuais motivos que permitem a existência de «crianças de rua». Sustentados num paradigma metodológico de carácter exploratório, o esforço recaiu numa compreensão sobre as conexões das necessidades dos participantes (no que concerne desejos e motivações para as crianças andarem e para saírem da rua) bem como uma reflexão acerca das diferentes implicações subjacentes e latentes.

Intentou-se, assim compreender o que leva, numa sociedade global, onde o acesso a informações e conhecimentos é, hoje, de mais fácil acesso, crianças a irem para a rua e, mais concretamente, perceber o porquê de aí estarem e, uma vez aí, como vivem a rua e na rua. Tendo em conta os discursos das crianças, direccionou-se o trabalho no sentido da sua desconstrução, mostrando que a rua aparece como escolha natural dos participantes, ainda que os fatores desta escolha tenham variado.

Palavras-Chaves: Crianças; Família; Educação; Comunidade; Exclusão Social; Rua.

Abstract

With the achievement of this work, that now is presented, has the goal to reflect about the eventual reasons that allows the existence of “street children”. Sustained in a methodological paradigm of exploratory character, the reinforcement fell in an understanding about the connexion of a need for participants (in what concerns desires and motivations for the children walking and going out of the street, as well as a reflection about the different underlying and latent implications.)

It is brought as well, understanding what it takes, in a global society, where the access to information and knowledge is, today, of an easy access, children to go outside and, more specifically, understanding the reason why being there and, since there, how they live the street and in the street. Taking into account the children’s speeches, it is directed the work in the sense of its construction, showing that the street appears as a natural choice of the participants, even if the factors of this choice has varied.

Abreviaturas e Siglas

CDC- Convenção dos Direitos da Criança

DECRP – Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza

ICCA – Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente

ICM – Instituto Cabo-verdiano de Menores

IDE – Investimento Direto Estrangeiro

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

QUIBB – Questionário Unificado sobre Indicadores de Bem-estar

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo Verde

OG – Objetivos gerais

OE – Objetivos específicos

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Nota Prévia

É do conhecimento geral que todos somos seres biopsicossociais, que influenciámos e somos influenciados pelos mais diversos fatores. Assim, somos e traduzimos de onde viemos e o que vivemos, não nos podendo alhear deste peso na nossa identidade e nas nossas escolhas, sejam estas banais ou profundas.

Neste registo, impõe-se a indispensabilidade de justificar a escolha por este mestrado, em geral e pela problemática em estudo, em particular. Com efeito, o interesse por ambas está interligado, desde logo.

Quando fui para a faculdade, do Mindelo em Cabo Verde, cruzava diariamente com crianças que, aparentemente, viviam na rua. Talvez o facto de, na altura, me estar a licenciar em sociologia fizesse com que o meu olhar fosse mais crítico e atento aos factos sociais, ainda que na altura fosse apenas uma constatação diária. Contudo, hoje sei que influenciou as minhas escolhas.

Aliás, esta vivência aliada ao meu olhar de socióloga fez (e faz) com que a educação social despertasse em mim um enorme interesse. No que concerne a problemática, deste estudo, confesso que não foi escolha fácil, tendo em conta a diversidade de temáticas que estimulam o nosso interesse e curiosidade. Todavia, na altura de a definir creio que estudar as crianças que, durante anos, vi na rua se impôs naturalmente.

Assim, enquanto socióloga e enquanto educadora social a intervenção neste domínio parece-me ser um domínio intrínseco à minha prática, pois o questionamento e a busca do conhecimento são comuns a ambos os ramos do conhecimento, os quais são, na minha opinião, complementares e neste momento pessoal, profissional e académico, esta temática foi aquela que fez (e faz) mais sentido para um estudo desta natureza.

Ora, face ao que foi dito recuso a decomposição dos fenómenos em elementos mais simples que dissecam a realidade, preferindo que a análise se defina:

“Pelas suas propriedades de compreensão, de ‘acompanhamento’ dos fenómenos vivos e dinâmicos pelos quais se interessa, desenvolvendo assim um processo de ‘familiarização clínica’ (...). Nesta relação implicada com o outro, a escuta tendo em conta as dimensões histórico-temporais que a observação deixa de lado, vai desempenhar um papel muito importante, quando pode ser perfeitamente negligenciável noutros campos científicos” (Ardoino, 1988, citado por Pacheco 2000, p. 158).

Significa isto o mesmo que dizer que tentei situar-me numa epistemologia de escuta sensível, na qual as experiências e saberes dos participantes foram (e são) entendidos como uma mais-valia, uma vez que o objetivo da reflexão educativa “incorpora sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos de intenção” (Correia, 1996, p. 27). Nesse sentido, este curso de mestrado permitiu-me abrir horizontes e perceber que o educador social é um profissional que pode agir e interatuar na resolução de problemas sociais, em diferentes contextos, de vulnerabilidade e imprevisibilidade.

**VIVER A RUA OU VIVER NA RUA?
OS «MENINOS DE RUA» NA CIDADE DO MINDELO
EM CABO VERDE**

Introdução

O trabalho que agora se apresenta, materializado neste relatório foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Social, denomina-se **Viver a rua ou viver na rua? – Os «meninos de rua» na cidade do Mindelo em Cabo Verde** e teve como principais objetivos compreender os motivos que levaram as crianças à situação de rua e identificar as condições socioeconómicas das «crianças de rua».

É sabido que a forma como se organiza a sociedade Cabo-verdiana, com todas as consequências que isso acarreta, é uma realidade que torna evidentes as marcas do processo histórico (da colonização à afirmação de um Estado independente) e, como consequência desta transição emergem, ainda na atualidade, questões estruturais que se fundam nas relações políticas, económicas e sociais. Como sabemos os desejos e as necessidades dos seres humanos são muitos, enquanto as possibilidades concretas da sua realização e satisfação são sempre escassos. Neste contexto em particular, o confronto com esta certeza implica a necessidade de (re) pensar formas de intervenção que promovam a educação e integração de todos, sobretudo, das crianças. Acrescenta-se, ainda, que é um direito universal que lhes assiste.

Para a exequibilidade deste trabalho socorremo-nos de uma metodologia potenciadora de reflexão e questionamento, por nos parecer a mais adequada e coerente com os objetivos do estudo, sobretudo porque, corroboramos Esteves (1990) quando refere que se trata de trazer um novo olhar, mais ousado, crítico, questionador, flexível, dialético, transformador, inovador, emancipatório e intersubjetivo sobre a realidade social. Desta forma, passível de nos permitir conhecer a realidade para, ulteriormente, se poder intervir com os sujeitos nela envolvidos e alcançar transformações e mudanças sociais.

A nível teórico, sistematizamos conceitos inerentes à família e aos vínculos e estruturas que lhe subjazem, bem como relativamente à pobreza e à exclusão social e a nível metodológico optámos por dar «voz» às crianças. Pensamos, pois, que é condição *sine qua non*, enquanto trabalhadores sociais comprometidos com as causas sociais, a opção por métodos educacionais/investigativos alternativos que envolvam as pessoas num processo significativo e participativo na busca de solução para os seus problemas (sociais), numa lógica permanente de reflexão para a ação (Serrano, 1996).

Estruturalmente o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, ainda que não se trate de uma resenha histórica, revisitamos os substratos literários dos conceitos que nos pareceram estruturantes para enquadrar e sustentar teoricamente esta investigação. Assim, procedeu-se à conceptualização do conceito de família, em geral e dos vínculos e estruturas familiares existentes em particular, bem como se tenta clarificar o que é ser criança e ser adolescente e se a criança está na rua ou é da rua; procedemos à sistematização de conceitos como: pobreza, exclusão social, acesso à escola, em Cabo Verde, e os direitos humanos de maneira a aferirmos os contextos políticos, sociais e económicos existentes.

Na segunda parte, explicitámos o estudo empírico dando conta da problemática, dos objetivos traçados e do enquadramento metodológico e tal como o próprio nome nos sugere a ênfase recai no processo. Ou seja, o que se fez, como se fez, para que se fez, com quem e porquê, que será o mesmo que dizer que se dá conta do caminho trilhado. Desta forma, situamo-nos num paradigma de investigação qualitativo, como convém a trabalhos realizados no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, em geral e trabalhos feitos com e para as pessoas, em particular. Trata-se de um paradigma que procura conhecer a realidade, compreendê-la para, sempre que possível, transformá-la, proclamando a ideia que cada pessoa tem a sua própria visão sobre o mundo e sobre a realidade social que a rodeia, encarando-se numa hermenêutica dialógica entre o homem, os outros, o seu contexto de vida e a grande sociedade onde se encontra inserido (Coutinho, 2013). Ora, nesta parte é considerado o suporte metodológico e epistemológico mais apropriado no campo das intervenções sociais e comunitárias desenvolvidas pelo Educador Social dando, assim conta da problemática, objetivos, instrumentos de recolha de dados e, naturalmente fez-se, também, a contextualização da pesquisa.

De seguida apresentam-se os dados, ou seja, procede-se à devolução dos mesmos de forma contextualizada face aos objetivos pré-estabelecidos dando conta daquilo que conseguimos confirmar ou infirmar, após uma exaustiva análise e interpretação dos conteúdos das entrevistas.

Na conclusão, ainda que o nome nos sugira, não somos conclusivos, pois entendemos que a problemática em estudo não se esgota neste trabalho. Pelo contrário, cremos que daqui surgiram questões para novas e/ou complementares investigações e projetos neste domínio. E porque se entende que as investigações são inacabadas, nesta parte final do

trabalho procede-se a uma reflexão crítica enfatizando aquilo que correu bem e menos bem, por forma a perspetivar a melhoria em trabalhos de investigação futuros, antecipando alguns problemas que eventualmente possam vir a ocorrer. Rematamos o trabalho, apresentando a lista da bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir juntamos os anexos que, na nossa opinião, ajudam a uma leitura mais contextualizada deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO
SER CRIANÇA: RAZÕES SOCIAIS, MODOS E EXPECTATIVAS

1. DESCONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

1.1. A FAMÍLIA

Comumente, ao falar de família referimo-nos a um grupo de pessoas unidas por laços de parentesco, sendo estes marcados por dois tipos de vínculos, ou seja, os consanguíneos (pais e filhos) e os de afinidade (casal). Porém, não existe uma forma homogênea de definir o conceito de família sendo necessário contextualizar o lugar do mundo em que estas habitam significando que o lugar e, ainda, o tempo são determinantes para perceber e dar sentido a este conceito.

A este propósito o dicionário de língua portuguesa, da Porto Editora, diz que família é um “grupo de pessoas com parentesco entre si; grupo de pessoas formado pelos progenitores e seus descendentes” (S/autor, 2010, p. 328), corroborando que a família é um grupo institucionalizado, normalmente estável e que constitui uma importante base da vida social (Alarcão, 2006).

Dando sequência ao que foi explicitado, existe uma variedade de definições referente a este conceito. De acordo com Sampaio e Gameiro (1985, citados por Alarcão, 2006, p. 39) a família é descrita como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. A este propósito Portugal (1998, p. 123), refere que no meio desta riqueza de diversidade de situações as famílias diferem em várias dimensões, algumas *das* “quais particularmente significativas para o desenvolvimento das crianças tais como: atitudes parentais de aceitação/rejeição, modo como o controlo e a disciplina são exercidos, qualidade da comunicação, qualidade e quantidade de estimulação cognitiva”.

Assim, esta é entendida como um “sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais”, acrescentando, ainda, que a família é um “sistema entre sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais, e das normas que regulam a vida dos grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenientes eficazes” (Alarcão, 2006, p. 40).

Como sabemos é a família que suporta a nossa história individual, os modelos comportamentais, que modula a expressão de afetos e acompanha a pessoa ao longo da vida, impondo-se como o paradigma de reflexão, modelo de bom ou mau viver, estejam os seus membros presentes ou ausentes, como sucede em circunstâncias radicais de morte, orfandade, abandono ou anonimato (Relvas, 2000).

Na perspectiva de Amaro (2014) a família pode influenciar, assim os direitos das pessoas e criar até situação de discriminação e exclusão social. No ponto de vista sociológico a família “é um grupo de pessoas unidas diretamente pelo laço de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (Giddens, 2004, p. 175). Entretanto a família pode ser diferenciada segundo o grau de parentesco que apresentem os seus membros. Neste aspeto encontramos, entre outras possibilidades, a família nuclear que inclui os pais e os filhos, a família extensa ou tradicional que inclui os tios, primos e avôs (avós), a família composta, quando um dos dois pais é o mesmo e o outro varia sendo os filhos ligados pelo vínculo consanguíneo com algum desses progenitores em comum e a família monoparental, na qual os filhos só vivem com um dos pais.

Ainda segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), a família é definida como sendo o conjunto de pessoas que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. De referir que considera como família qualquer pessoa independente que ocupa uma parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento.

Assim a ênfase na estrutura familiar tradicional foi abandonada, reconhecendo-se a diversidade da organização família no contexto histórico, social e cultural, sendo enfatizada a capacidade da família exercer a função de proteção e socialização das suas crianças e adolescentes.

Face ao que foi dito, pode-se aferir que a família não é um conceito unívoco, percebendo-se a existência da descrição de várias modalidades assumidas através dos tempos. Nesta contextualização, para Osório (1997, p. 50) a família é definida como sendo:

“uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais, casal (aliança), afiliação (pais e filhos) e consanguinidade (irmãos) e que a partir dos objectivos genéricos de preservar à espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhes as condições para a aquisição de suas identidades pessoais

desenvolvendo através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais”.

Resumindo diríamos que a origem da família remonta aos antepassados da espécie humana e na atualidade surgem, cada vez mais, diferentes modelos e tendências de organização familiar que fogem à estrutura clássica e tradicional. São as denominadas “novas formas de família”: famílias adotivas, famílias reconstituídas, famílias monoparentais, famílias homossexuais, famílias sem filhos, famílias de adoção (Relvas, 2000).

1.2. VÍNCULOS E ESTRUTURAS FAMILIARES – EXISTE UM SISTEMA FAMILIAR?

Numa primeira definição a vinculação é um sistema de comportamentos que estrutura a afetividade e a proximidade relacional.

Bowlby (1993) apresentou a teoria da vinculação afetiva e reconheceu a necessidade congénita que um ser humano tem de se ligar a uma figura de apego. Segundo o autor o comportamento de vínculo é um sistema motivacional primário, com um fundamento biológico, igual ao comportamento sexual, alimentar, exploratório entre outros. O autor considera que é fundamental para o desenvolvimento e para a saúde mental da criança que esta estabeleça uma boa relação com a mãe ou com uma figura substituta, enriquecida pela relação com o pai e irmãos.

Parafraseando este autor a principal função biológica do vínculo é garantir que a criança vulnerável encontre proteção quando se sinta angustiada e em aflição (por exemplo: necessidades físicas, ameaças externas ou separação prolongada da forma de vínculos). Refere que a este comportamento estão associadas três características básicas: i) a busca de proximidade; ii) o efeito de uma base segura; iii) o protesto perante a separação.

Segundo Bento e Barreto (2002) quando uma criança se sente ameaçada, ou com sentimento de incerteza, quando está cansada ou se sente incomodada, o nível de angústia aumenta e a criança procura na sua figura de vínculo a segurança, o conforto e abrigo dos afetos. Neste sentido, a tarefa dos vínculos é proporcionar sentimentos ou sensações de segurança e confiança, ou seja, construir um alicerce que lhe possibilite

solidez para avançar para outros comportamentos, nomeadamente os exploratórios, a proteção e a independência.

Por outro lado, ao descrevermos a estrutura e a funcionalidade de um grupo familiar, ou de uma sociedade, temos que nos interrogar sobre o sentido que estas organizações sociais têm para os indivíduos considerando que estes não são, apenas, peças ou produtos dos sistemas em que estão inseridos significando, por isso, que os contextos familiares, geográficos, culturais e outros poderão produzir leituras diferenciadas em conformidade com os contextos de origem.

Segundo Klaus e Kennel (1976), o termo vinculação descreve a relação única, específica e duradora que se forma entre a mãe e o bebé. Segundo eles, esta ligação afetiva é um processo de adaptação mútua que gradualmente se estabelece, é facilitada pela adequação do sistema hormonal da mãe e, ainda, estimulada pela presença do bebé. Nesse sentido, a relação de vinculação é modelada pelo meio social e vai sendo construída progressivamente.

Instintivamente, os bebés nascem dotados de um sistema de vinculação que lhes permite procurar a proximidade de uma figura que lhes forneça a proteção e a base de segurança necessárias para sobreviver e para posteriormente explorar o meio com segurança. Ora, a criança deve sentir-se segura na família e quando tal não acontece esta tende a estar ansiosa, duvidando do seu valor e das suas capacidades, procurando estar próxima do adulto, por vezes até de forma parasitária, a fim de conseguir ajuda e proteção. Não obstante, para Picanço (2012) a família não é apenas uma fonte de proteção para a criança é, sobretudo, um ponto de partida para a integração social numa responsabilidade partilhada com todos os que com ela convivem (pais, irmãos, outros familiares e, até, os adultos que a rodeiam). Reconhece-se contudo a dificuldade da assunção deste papel e regista-se que a maior parte das vezes as famílias não estão preparadas para o exercer.

1.3. SER CRIANÇA/SER ADOLESCENTE

É comum pensarmos a infância como uma fase da vida claramente identificável, pois numa ideia sensocomunizada as crianças distinguem-se dos «bebés», sendo-se criança entre a primeira infância e a adolescência. Todavia, Giddens (2000) refere que o conceito de adolescência, assim como outros conceitos e aspetos da nossa vida social

moderna, apenas, surgiu nos últimos séculos. Antes, os mais novos passavam de uma infância prolongada ao desempenho de um papel ativo dentro da comunidade. Aliás, Ariès (citado por Giddens, 2000) defendeu que na época medieval a infância, enquanto fase distinta de desenvolvimento, não existia, conforme se poderá constatar nas pinturas dessa época, onde as crianças eram retratadas como jovens adultos.

Na senda do mesmo autor apuramos que até ao início do séc. XX, na maioria dos países ocidentais, muitas crianças começavam a trabalhar aos sete ou oito anos, o que nos dias de hoje parece excessivamente precoce e intolerável. Porém, na atualidade, ainda existem muitos países cujas crianças de tenra idade trabalham a tempo inteiro e em circunstâncias que exigem muito esforço físico, como por exemplo nas minas de carvão, o que, na aceção do autor, reforça a ideia de que apesar de a criança ter direitos específicos e a noção de que o trabalho infantil é moralmente repugnante não é uma realidade para todos, até porque se trata de uma questão de avanços recentes.

Na linha de Ariès, outros historiadores, defendem a ideia que a maioria das pessoas era indiferente, ou mesmo hostil, para com os seus filhos, não obstante nem todos os estudiosos, destas matérias, a partilham, contrapondo que muitos progenitores, sobretudo as mães, tinham a mesma relação afetiva com os seus filhos (Giddens, 2000).

Nas sociedades modernas, há uma longa duração do que hoje se considera infância, bem como parecem estar mais «centradas na criança» do que as sociedades tradicionais. Ou seja, na infância e, imediatamente, a seguir a adolescência antecede a idade adulta e são fases de desenvolvimento distintas, nas quais se adquirem experiências e vivências que, se espera, sejam potenciadoras para a construção de uma identidade sólida e de um adulto feliz.

Ora face ao que foi dito, uma sociedade centrada na criança deve orientar-se no sentido de promover, equitativamente o amor, carinho e proteção de todas elas. No entanto, o abuso das crianças, a negligência e os maus tratos têm vindo a ocorrer e verificar-se, frequentemente, também no contexto europeu.

Estas atitudes são paradoxais e afastam-se daquilo que socialmente é aceitável. Para que tal não aconteça há um enquadramento legal que protege, especialmente as crianças. Na perspetiva da Convenção Internacional dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas (ONU, 2002) em 20 de Novembro de 1989,

assinada por Cabo Verde em 2000 e ratificada, internamente, no ano de 2002¹, a criança é definida como um ser humano com menos de dezoito anos, exceto nas situações em que a lei nacional confere a maioridade mais cedo. De acordo com o dicionário de língua portuguesa (S/autor, 2010), crianças são grupos de pessoas que revelam comportamentos imaturos; grupo de pessoas que se comportam de modo ingênuo ou infantil.

Relativamente à adolescência e, de acordo, com o dicionário de pedagogia, a adolescência é o “período de desenvolvimento humano que marca a passagem da infância para a idade adulta. Essa fase inicia-se com a puberdade e as transformações biológicas que lhe andam associadas. O seu termo depende de circunstâncias biológicas, sociais e culturais” (Marques, 2000, p. 10).

Igualmente Silva (2004) afirma que a adolescência é um processo de passagem entre a infância e a idade adulta, na qual há muitas transformações fisiológicas, psicológicas, afetivas, intelectuais e sociais vivenciadas numa determinada cultura.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é a fase que vem depois da infância e antes da juventude. Trata-se de um tempo que começa por volta dos onze anos e termina por volta dos dezanove. É uma etapa da vida humana onde se verificam as mais intensas transformações biopsicossociais, nomeadamente no sistema emocional, cognitivo e comportamental, ocorrendo modificações substantivas que afetam o indivíduo. Resumindo, diríamos que é um tempo de metamorfose cheio de questionamentos e instabilidades, que se caracteriza por uma intensa busca de si mesmo e da própria identidade, em que os padrões sociais estabelecidos são questionados, bem como criticadas todas as escolhas de vida feita pelos pais, buscando assim a liberdade e a autoafirmação. Igualmente é na adolescência que o indivíduo toma consciência das alterações que ocorrem no seu corpo, gerando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico, diferente em cada sexo, mas com iguais complicações conflituosas inerentes à dificuldade de compreender a crise de identidade.

Assim, trata-se de um período de vida que merece atenção, pois esta transição entre a infância e a idade adulta pode resultar, ou não, em problemas futuros para o desenvolvimento de um determinado indivíduo. É uma fase de muitas mudanças, tanto

¹ Cf. http://www.rtc.cv/index.php?paginas=21&id_cod=4696

corporais como emocionais e a forma como é vivenciada pode resultar em problemas futuros, ou mesmo durante o período de transição. Segundo Eisenstein (2006) os adolescentes precisam de condições favoráveis nutricionais, ambientais e contextuais para realizar essa transição de maneira saudável até à vida adulta e, também, para a plena integração social.

1.4. CRIANÇA DE RUA OU NA RUA?

Quando nos referimos à «criança de rua» significa que estamos na presença de alguém que, por razões diversas e multifacetadas, vive uma realidade social marcada pelo afastamento de um lar e/ou de uma família e, habitualmente, o seu dia-a-dia é vivido na rua entregue a si mesmo.

A caracterização da criança de rua não tem sido um tema pacífico. Na década de 70 até 80 era denominado de “pequeno infrator” ou “menor abandonado”, o que implicava uma conotação negativa. Quando reunidos em pequenos grupos, eram vistos relativamente à sua condição como marginais, associados a comportamentos desviantes e controlados por parte dos órgãos policiais e judiciais. A estas expressões associava-se uma imagem social de crianças pobres, provenientes de lares desfeitos, desorganizados e desestruturados. Estas situações foram motivo de preocupação das organizações filantrópicas e humanitárias que passaram a dar-lhe acolhimento num espírito de generosidade e caridade, numa abordagem centrada no assistencialismo.

O termo «criança de rua» muito utilizado a partir dos anos 80 revelou-se problemático, pois significava essencialmente *a homeless or neglected child who lives chiefly in the streets* (criança sem teto que vive principalmente nas ruas). Segundo Panter-Brick (2002) esta definição enfatizava duas particularidades, por um lado o espaço (rua) onde estas crianças se encontram e, por outro a quebra ou ausência do vínculo com adultos no seio familiar ou na sociedade. Trata-se de uma designação carregada de conotações, algumas fortes e que normalmente despoletam reações e emoções por parte da sociedade, sendo as mais comuns a compaixão e a hostilidade, considerando-as vítimas ou vilões respetivamente.

A preocupação com a situação destas crianças mereceu grande destaque no século XX, com uma grande cobertura mediática, tendo-se tornado uma prioridade para os organismos nacionais e internacionais promotores de bem-estar e da dignidade humana.

Muitas publicações foram efetuadas com o objetivo de explorar as causas do fenómeno, sistematizar e identificar as características das crianças de rua em diferentes países e compreender, igualmente, as consequências deste estilo de vida no seu desenvolvimento e saúde. Algumas críticas são apontadas ao objeto destes estudos e pesquisas, particularmente o facto de «criança de rua» ser um termo muito genérico e que não consegue abarcar a heterogeneidade das circunstâncias de vida destas crianças e, por outro lado, não conseguir corresponder às próprias experiências ou à sua mobilidade e sobrevivência nas ruas. De notar, ainda, que se trata de uma expressão dúbia, imbuída duma forte carga pejorativa e que desvia a atenção das outras crianças afetadas pela pobreza e exclusão social (Sebastião, 1998).

Entretanto os investigadores na tentativa de clarificar o conceito passaram a distinguir «criança de rua» de «criança na rua», referindo-se aquelas que estão permanentemente na rua sem supervisão ou proteção de adultos e aquelas que estão de dia na rua, às vezes a trabalhar ou a mendigar e à noite regressam a casa ou a instituições de abrigo.

Estas conceptualizações continuam obscuras para diversos autores que consideram o facto de que a homogeneidade deste grupo é inexata, pois as experiências e circunstâncias de vida são diferentes e ocorrem em conjunturas diversificadas.

Segundo Ramos (2004), o termo criança de rua está diretamente relacionado com os conceitos de pobreza, com a existência de conflitos familiares, com a falta de acompanhamento familiar descurando as suas necessidades psicológicas, materiais e de subsistência e, até, de abandono precoce. As crianças de rua são abundantes nos países pobres, mas também tem vindo a aumentar a incidência nos países ricos ou mais industrializados, em grande parte devido ao aumento da pobreza, das desigualdades sociais e da exclusão.

Muitas formulações foram ganhando espaço ao longo dos anos, mantendo no entanto características comuns como o viver fora do lar, sem proteção de adultos, expostos a riscos diversos e sem cuidados inerentes à sua condição humana. Diríamos que existem outros três elementos considerados chave que são, o tempo que as crianças passam na rua, a rua como meio de sobrevivência e a ausência de qualquer proteção.

No entanto, a questão da proteção suscita dúvidas, pois segundo Hutz e Koller, (1996) ser desabrigado nem sempre implica não ter um lar ou abrigo, mas sim viver numa situação marginal, sem condições de vida minimamente dignas a nível de rendimentos económicos, de acesso a bens e serviços básicos.

A tentativa da UNICEF (2006) de estabelecer a diferença entre criança de rua e criança na rua revelou-se insatisfatória, pois as próprias crianças acabam por contradizer esta generalização ao passarem tempo em casa e na rua, ao dormirem quer na rua em casa ou em instituições de acolhimento e de correção. No entanto, é necessário esta classificação para se poder entender e estudar estas crianças e os seus modos de vida. Esta abordagem unidimensional não é recomendável nem eficaz, quando existem casos de crianças, como por exemplo no Brasil, que não se consideram de rua mas como alguém que se desligou da família.

O conceito carrega um outro constrangimento que é a forte estigmatização social. Difundido internacionalmente por várias instituições e relatórios mundiais continua aliado a uma carga negativa que serve muito pouco aos interesses das crianças, que são vistas como grupos de vadios, perigosos, drogados, ladrões (...). Apesar desta terminologia ter sido adotada como forma de proteção acabou por produzir o efeito contrário ao causar a discriminação e outras reações adversas. Em muitos casos os próprios programas e intervenções acabaram por reforçar estes comportamentos na sociedade. A reação social leva a estereótipos relacionados com o género, idade, raça, isto é, nem todas as meninas de rua são «prostitutas» e nem todos os meninos de rua são «junkies», isto é bandidos e que deve-se ter pena dos pequeninos e ter medo dos maiores (Huggins & Castro 1996, citados por Borges, 2007).

Relativamente ao termo “criança de rua”, após algumas leituras de documentos produzidos por especialistas internacionais chegou-se à conclusão que existem algumas polémicas fundamentadas relativamente à definição do que significa ser “criança de rua”, pois esta caracterização depende da conjuntura de cada país e das suas situações política, económica, social, ambiental, entre outras.

2. ENTENDIMENTOS SOCIAIS

2.1. POBREZA

O conceito da pobreza apresenta uma história de séculos, em diferentes culturas e épocas. Segundo Lautier e Salama (1995) a primeira definição laica de pobres surge antes do século XVIII com a assistência pública para aqueles que não tinham culpa de ser pobres e a força para aqueles que eram os «maus pobres». A partir da Revolução

Francesa os pobres passaram a ser considerados cidadãos embora só no século XIX se tenha iniciado o processo de elaboração de políticas sociais considerando a pobreza como uma doença social que importava eliminar.

De igual modo, o conceito de pobreza pressupõe a inexistência de satisfação de necessidades que podem ser analisadas do ponto de vista da carência material e da dificuldade de satisfação das necessidades básicas da vida quotidiana tais como a alimentação, o vestuário, o alojamento e o acesso aos cuidados de saúde elementares. Trata-se de um grupo da população vulnerável que não tem acesso a bens e serviços essenciais. Refere-se, ainda, à carência económica, particularmente à falta de rendimento ou riqueza não essencialmente do ponto de vista monetário, mas da oportunidade de conseguir um rendimento relativo que lhe permita sobreviver.

A União Europeia identifica a pobreza em termos de «distância económica» relativamente a 60% do rendimento médio da sociedade (Sen, 1993). A pobreza é assim considerada um fenómeno que se estende para além da questão económica, o que permite uma melhor compreensão deste fenómeno pelas organizações internacionais.

Neste contexto Cabo Verde, como muitos países da África, é afetado pela pobreza que atinge a maior parte da população que não consegue alcançar um nível de vida que lhe permita viver com dignidade. A pobreza em Cabo Verde parece uma doença à qual não se tem prestado a atenção devida considerando que as necessidades são muitas e os recursos são limitados e, por conseguinte, apesar de ser um país democrático alguns cidadãos vivem em situações de pobreza extrema (anexos 1 e 2).

Na opinião de alguns autores trata-se de uma pobreza que parece ter uma face estrutural, sublinhado ser uma questão de origem natural, ou seja a própria natureza não proporcionou qualidade de vida satisfatória à sua população.

2.2. EXCLUSÃO SOCIAL

O termo «exclusão social» foi introduzido no discurso da comunidade europeia na década de 90 com um sentido bastante alargado e possivelmente confuso, que pretendeu substituir a noção de pobreza. A «exclusão social» foi desenvolvida na escola francesa e pretendia acentuar não apenas os aspetos distributivos da riqueza (acentuados no conceito de pobreza) mas também os aspetos relacionais e de integração social. Do

ponto de vista social a exclusão engloba, a dependência e a incapacidade de participar na sociedade bem como a dificuldade de acesso à educação e informação, bens e serviços.

Segundo Bento e Barreto (2002) exclusão social apresenta-se como uma metáfora topográfica que remete para a noção de espaço, um espaço de relações e participações sociais, opondo de forma dicotômica os que estão dentro e fora desse espaço. Esta visão acentua a existência de indivíduos ou grupos à margem e fora de um espaço de participação social. Numa visão dicotômica e estética pode não se sustentar a realidade concreta dos indivíduos ou grupos desfavorecidos. Neste sentido, a exclusão social deve ser vista como um conceito relativo que implica a existência de vários graus de exclusão consoante os domínios mais atingidos.

Na perspetiva de Rodrigues e Ribeiro (2011) a exclusão social pode ser entendida como um processo de rutura com a sociedade, no qual se destacam duas formas principais. Neste contexto, por um lado, emerge a rutura social pela ausência de um conjunto de recursos básicos (económicos, culturais, sociais, simbólicos) que afetam populações fragilizadas como as crianças de rua, os desempregados de longa duração, os toxicodependentes entre outros e, por outro lado, a rutura como consequência de um mecanismo de estigmatização que afetam grupos sociais específicos, nomeadamente as minorias étnicas. Assim, a exclusão social é um processo complexo e multidimensional que afeta um conjunto de pessoas manifestando-se através de uma presença cumulativa de vulnerabilidades, nomeadamente as económicas, culturais, sociais, simbólicas.

Pode-se dizer que a exclusão social resulta de um conjunto de problemas que levam ao isolamento/afastamento de uma pessoa, (ou de um determinado grupo) da sociedade em que está inserida.

2.3. ACESSO À ESCOLA

A educação é um processo que acontece em todas as culturas. Segundo Baptista, (2005, p. 61) a “educação é uma dimensão de vida e, nessa medida, a educação deve fazer parte integrante do esforço da vida”. A educação tem uma componente utópica de «perfeição» cuja discussão e determinação nos introduz inevitavelmente na utilização de critérios morais. É a apreensão dos valores morais que define esse processo de

aperfeiçoamento. A educação não só implica que se aprenda algo mas, também, que haja desenvolvimento na aprendizagem do conhecimento e da inteligência, formando um esquema conceptual que permita a evolução da pessoa em qualquer etapa da vida (Osório, 2005).

Neste sentido a escola é um espaço dos alunos e para os alunos e deverá permitir que eles a sintam como um espaço do qual fazem parte e a concebam como um dos meios fundamentais para a sua formação enquanto cidadãos e, primordialmente, enquanto sujeitos ativos capazes de compreender e apreender o mundo.

A este propósito o relatório da conferência das Nações Unidas (2012), refere que o início dos anos noventa foi marcado por múltiplas e vastas transformações do sistema educativo. Por conseguinte, como resposta aconteceu, também em Cabo Verde, uma procura substancial de educação por parte da população (nº de crianças e jovens de 7-18 anos passou cerca de 103.700 em 1991 para 119.300 em 1995). Foi neste contexto que foi aprovada a lei de bases do sistema educativo (Lei nº 103/III 90 de 29 de Dezembro e revista em 1991) estabelecendo as linhas organizacionais da educação em Cabo Verde.

Assim, para Morais (2005) com a reforma do sistema educativo em Cabo Verde na década de 90, a política educativa visou acompanhar as preocupações da democratização do ensino em termos de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, com a participação de todos, através do alargamento da escolaridade básica obrigatória para seis anos. Esta reforma introduziu propostas de alteração como forma de responder às novas exigências da sociedade estabelecidas pelas transformações que ocorreram a nível social, político e económico no país.

Como é sabido, a reestruturação do sistema educativo associado à democratização da escolaridade básica obrigatória, conheceu a sua sistematização legal com a publicação da Lei nº 103/III/90, promulgada a 29 de Dezembro, do ano de 1990 e alterada pela Lei nº 113/V/ 99, que apresentou os princípios fundamentais da (re)organização e funcionamento do sistema educativo Cabo-Verdiano, nele incluindo o ensino público e o particular.²

Esta lei definiu a abrangência do sistema educativo, as atribuições do Estado, no que toca as instituições de educação ou iniciativas educacionais que devem funcionar sobre

²Cf. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>.

a sua responsabilidade ou tutela, referindo como obrigação do Ministério da Educação coordenar, supervisionar e assegurar o seu funcionamento de acordo com as disposições, princípios, estrutura, objetivos, programas, validação de diplomas e equivalências (...). De referir que, posteriormente, o Decreto-legislativo nº 2/2010 de 18 de Outubro fez a revisão dos documentos anteriores e confirmou os direitos e deveres no âmbito da educação determinando e fundamentando o livre acesso de todos à educação, independentemente da idade, sexo, nível socioeconómico, crença religiosa ou convicção (Cf. artigo 6º).

No que concerne ao processo educativo, a lei defende que a escola deve proporcionar ao educando o seu desenvolvimento global, a fim de torná-lo um cidadão capaz de refletir criticamente sobre a sociedade, valores culturais, nacionalidade, sabendo exercer o seu papel na sociedade, sendo capaz de assimilar conhecimentos científicos e técnicos necessários, assim como valores éticos e sociais, entre outros (Cf. artigos 10º e 11º).

De sublinhar que esta constitui (e constituiu) a principal referência para o funcionamento dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A estrutura e organização do sistema educativo compreendem os subsistemas da educação pré-escolar, a educação escolar que abrange os ensinos básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais do ensino e da educação extra-escolar complementados com atividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração (Cf. Artigo 12º).

Assim, com o processo de estruturação do novo sistema educativo, passamos a ter a seguinte configuração:

A educação pré-escolar, que tem como objetivos a proteção da infância e subsistência, articulação com as famílias visando o desenvolvimento da criança e o seu ingresso no sistema escolar. O ensino pré-escolar é de frequência facultativa destinado às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo da responsabilidade das autarquias locais, instituições oficiais ou entidades privadas. É dever do Estado prestar apoio e definir as normas pedagógicas a serem utilizadas nos jardins-de-infância ou instituições semelhantes oficialmente reconhecidas (Cf. artigos 13º a 15º). Contudo, trata-se de uma educação em cuja taxa de cobertura o Estado não investiu tanto como era necessário considerando que a algumas crianças, ainda, lhe está vedada essa possibilidade, tal como se perceberá com as entrevistas realizadas a este grupo de participantes do nosso estudo de «crianças de rua».

Relativamente ao ensino básico cabe-lhe proporcionar a integração social das crianças, trabalhar o reconhecimento da sua identidade enquanto cidadãos, promover a sua integração na comunidade a partir do uso adequada da língua portuguesa, entre outras aprendizagens. Constitui, portanto, um ciclo único e autónomo, universal e obrigatório. Para ter acesso a este ciclo de estudos a criança deve ter completado 6 anos de idade até 31 de Dezembro (Cf. artigo 17.º).

O ensino secundário é a continuidade do ensino básico e deve proporcionar novas capacidades intelectuais e aptidões físicas, assim como as bases científico-tecnológicas e culturais que possibilitem a aquisição dos conhecimentos e a qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. O ensino secundário tem a duração de seis anos e encontra-se organizado em 3 ciclos de estudo com 2 anos cada: 1º ciclo (ou tronco comum – 7º e 8º) 2º ciclo com uma via geral e uma via técnica e 3º ciclo com uma via geral e uma via técnica (Cf. Artigo 23º). O ensino secundário pressupõe que as famílias paguem uma propina para a permanência das crianças na escola, apesar de ser reconhecida como parte do sistema educacional.

Segundo a LBSE (2010), o ensino médio tem a natureza profissionalizante, cabendo às instituições de ensino a tarefa de formação e de ligação às atividades económicas do país. A duração desse ciclo de estudos é de três anos. Para ingressar no ensino médio os estudantes devem possuir o 10º ano de escolaridade. Os estudantes detentores do 12º ano poderão ingressar no ensino médio e frequentarem pelo menos mais um ano de escolaridade. No final do curso médio os estudantes passarão por um estágio obrigatório para a obtenção do título académico e profissional (Cf. artigo 28º a 30º).

O ensino superior é composto pelo ensino universitário e o ensino politécnico. Os graus académicos e diplomas que são conferidos correspondem aos seguintes graus: bacharel, licenciado, mestre e doutor.

A educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis distintos: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras ações de educação permanente numa perspetiva de elevação do nível cultural e a aprendizagem através de ações de formação profissional, numa perspetiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

É importante referir, que no capítulo V desta lei é tratada a questão da formação de professores, estabelecendo que todo o pessoal da educação deve ter a qualidade de funcionário público sendo que as instituições de formação de professores devem revelar a preocupação da política educativa com o aprofundamento e a atualização das

competências profissionais. De notar que no seu art.º 63, salienta a questão da formação de professores como forma dos professores acompanharem as mudanças sociais, evidenciando a valorização do papel do professor, como eixo central do processo de ensino e de aprendizagem e da qualidade do ensino.

Assim a referida lei, alega que a formação de professores deve contemplar uma formação inicial e uma formação contínua, devendo obedecer a princípios orientadores como, a institucionalização de uma formação inicial que articula uma vertente teórica centrada em aspetos científicos, técnicos e pedagógicos, com uma vertente prática, ou seja, uma associação entre a teoria e a prática. A formação contínua deve permitir um aprofundamento e uma atualização dos conhecimentos e das competências profissionais dos docentes. Igualmente, salienta que é possível atualizar e adaptar esses dois modelos de formação às mudanças científicas, tecnológicas e pedagógicas que ocorrerem a todos os níveis da sociedade, lembrando que para que os professores possam acompanhar a nova era em permanente evolução torna-se necessário a atualização permanente dos saberes, dos métodos e dos conteúdos da formação dos professores. Nesta contextualização, assinalam-se positivamente as mudanças legislativas no país, que defendem a exigência das crianças frequentarem a escola, com professores qualificados a nível profissional e, paradoxalmente, estas situações anómalas persistem não respeitando os pressupostos dos direitos das crianças (CDC, 1989).

2.4. OS DIREITOS HUMANOS VERSUS O DIREITO DE SER CRIANÇA

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) teve grande impacto na definição dos conceitos sobre a infância e na atenção mais humana que dedicou às crianças, principalmente aquelas que vivem com maiores dificuldades. Estipulou um conjunto de direitos para todas as crianças do mundo, formulando princípios básicos a serem aplicados e criando igualmente obrigações legais que permitem pôr tais princípios e direitos em prática. A convenção apresenta as áreas consideradas prioritárias tais como a separação dos pais, a liberdade de expressão, a saúde, a educação e emprego e enfatiza que o mais importante é a “defesa do interesse superior da criança” (Cf. artigo 3.2).

A publicação pela UNICEF do documento *Implementation Handbook for the Convention* (2006), considerou os que vivem e trabalham na rua como a prioridade principal, ou seja, as crianças destituídas do seu ambiente familiar. Este documento internacional ratificado pela maioria dos países provocou uma mudança positiva nos discursos referentes às crianças em situações de adversidade, pois a tônica mudou de necessidades das crianças vulneráveis para a defesa dos direitos das mesmas, desde logo reconhecendo o seu direito à cidadania plena.

A ideia de que as crianças são seres imaturos que precisam ser guiadas pelos pais ou mesmo por instituições, tornou-se algo obsoleto, pois estas são pessoas e como tal devem ser levados em conta quando está em causa o seu desenvolvimento e os seus interesses.

Assim a convenção dos direitos da criança originou um conjunto de alterações importantes para o grupo social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, admitindo para as crianças os direitos semelhantes aos dos adultos (Tomás, 2011).

Na perspetiva do mesmo autor a CDC (1989) comprometeu os governos que a ratificaram e, conseqüentemente, responsabilizou-os a criar condições que permitissem às crianças o desenvolvimento das suas capacidades em contextos sem fome, sem pobreza, sem violência, sem negligência ou outras injustiças e contratempos, respeitando simultaneamente os seus direitos civis, sociais, culturais e políticos, assim como as formas mais adequadas a aplicar perante a negligência ou a prática juvenil de infrações penais.

A este propósito, em Cabo Verde foi criado um Ministério de Família e Solidariedade Social, bem como políticas e programas que convergem para a defesa do «superior interesse da criança» presente na Convenção Internacional dos Direitos da Criança. A nível institucional foi criado em 1982 o ICM (Instituto Cabo-verdiano de Menores, atual ICCA, Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente) com o objetivo de promover e salvaguardar o bem-estar de menores e protegê-los contra as situações que de, algum modo, possam pôr em perigo o seu desenvolvimento harmonioso e integral. De salientar que com a ratificação da CDC (1989) passou a existir um maior dinamismo na promoção dos direitos da criança cabo-verdiana (ICA, 2009).

Este incremento aconteceu através de projetos e programas diversos e articulados com diferentes instituições que trabalham com as crianças vítimas de situações de

vulnerabilidade, particularmente organizações de cariz religioso, organizações não-governamentais e associações de desenvolvimento comunitário.

A proteção da minoridade figura como pilar fundamental das políticas e estratégicas do Governo, incluída em várias perspetivas e latitudes de desenvolvimento do país, como se encontra registrado em alguns documentos estratégicos, desde logo o Plano Nacional de Desenvolvimento de Cabo Verde (2012)³, que defendeu como uma das grandes opções a promoção de uma política global de desenvolvimento social, combatendo a pobreza e reforçando a coesão e a solidariedade. O DECRP – Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza por sua vez, no domínio de infância e adolescência, salienta e põe a tónica em duas grandes áreas, designadamente, a promoção e divulgação dos direitos da criança e a sua proteção contemplando vários projetos dirigidos às crianças em situação de risco pessoal e social (DECRP, 2012, anexo 2).

Ainda, segundo o mesmo documento para atingir o objetivo de promoção dos direitos da criança foram criados em todos os municípios do país os comités Municipais que visam a defesa dos direitos da criança, de forma a promover uma maior sensibilização, diálogo e articulação entre aqueles que trabalham com esta camada da população. O cenário nacional tornou-se mais favorável a nível jurídico relativamente à proteção da minoridade e tem sido coerente com os diferentes momentos vividos pelo país.

Relativamente ao fenómeno «crianças de rua», é de acrescentar que foi a partir dos anos 90 que se tornou mais visível, devido aos novos contextos (social, económico e político), particularmente nos maiores centros urbanos, Praia e Mindelo. Os prováveis fatores apontados relacionam-se com o acentuar de disparidades entre as classes sociais e com o crescimento acelerado de bairros periféricos, nas duas últimas décadas. Todavia, a tónica colocada nestas questões foi, igualmente, um contributo para a tomada de consciência e visibilidade do fenómeno por parte da sociedade civil e das estruturas governamentais. Como resultado diríamos que, atualmente, existe uma olhar mais atento à infância e ao fenómeno «crianças de rua» reconhecendo que lhes estão associadas outros fatores como teremos oportunidade de perceber neste trabalho.

³ <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1036capeverdesummary.pdf>

3. MODOS DE VIDA

3.1. CONTEXTO - POLÍTICAS SOCIAIS E ECONÓMICAS

Cabo Verde é um pequeno país localizado na costa ocidental africana, caracterizada essencialmente pela escassez de recursos naturais. Os solos são pobres, com raros recursos minerais e apenas 10% tem vocação agrícola. A sua característica insular acentua as suas vulnerabilidades e dificulta a mobilidade de pessoas e bens. As ilhas de Cabo Verde com uma superfície terrestre de 4.033 Km² estão geograficamente divididas em dois grupos, o de Barlavento (Santo Antão, S. Vicente, Santa Luzia, S. Nicolau, Sal e Boa Vista) situado ao norte, e o grupo de Sotavento (Santiago, Maio, Fogo e Brava), ao sul.⁴

Independente desde 1975, tem vindo a lutar para a melhoria de condições de vidas das suas gentes e da economia do país em geral. Conheceu períodos de forte crescimento económico, com uma desaceleração entre 1988 e 1991. Em 1992, a economia retomou o ciclo de crescimento, com uma nova quebra em 1996 e 1997. Desde 2000 ganhou um acentuado crescimento, com períodos de oscilação.

A nível político conheceu profundas transformações a partir de 1991 com a realização das primeiras eleições livres e pluripartidárias, pois foi feita a opção pelo sistema de democracia parlamentar.

A abertura política provocou profundas transformações económicas com a opção por uma economia de mercado de base privada. As reformas do setor privado do Estado, do sistema fiscal, do sistema financeiro e da administração financeira do Estado favoreceram a promoção do investimento direto estrangeiro, conferindo um novo papel ao setor privado. Estes ganhos económicos acentuaram o fosso entre as classes sociais, caracterizado essencialmente pelo crescimento de bairros periféricos, como já foi dito, e onde as populações vivem em condições de pobreza extrema.

Os transportes aéreos, marítimos e terrestres têm evoluído grandemente, com a construção e modernização de infraestruturas, existindo mais três aeroportos

⁴ <http://www.un.cv/sobrecv.php>

internacionais (Praia, S. Vicente e Boavista). A expansão e modernização dos portos e das vias de acesso terrestre têm facilitando a mobilidade de pessoas e bens.

A nível das telecomunicações e novas tecnologias de informação o crescimento também é notório, colocando Cabo Verde cada vez mais na estrada da informação e comunicação. O destaque vai para o alargamento das comunicações móveis, com entrada de mais uma operadora e, também, com o aumento da população que entretanto teve acesso à *Internet*, aproximadamente cerca de 14%.

No domínio da educação, foram feitos grandes avanços, desde a redução significativa do analfabetismo até à implementação da reforma do sistema de ensino com a introdução da escolaridade obrigatória de seis anos (dos 6 aos 14 anos de idade).

Apesar de alguns obstáculos verifica-se que a cobertura escolar é elevada e o setor ganhou uma nova dinâmica com o desenvolvimento do ensino superior no país, existindo várias instituições privadas, nacionais e estrangeiras, e a Universidade de Cabo Verde de iniciativa pública. O maior expediente do país tem sido os recursos humanos, pelo que se justifica todo o investimento no setor educativo. A formação e capacitação profissionais confluem igualmente para a melhor preparação das pessoas, com o IEF – Instituto de Emprego e Formação Profissional de Cabo Verde a definir um plano estratégico de formação profissional 2006-2010 e a realizar estudos diversos com o objetivo de conhecer as reais necessidades formativas nos diferentes sectores.

De referir que segundo o INE (2010) o turismo é o pilar estratégico de desenvolvimento e tem recebido nos últimos 20 anos fortes investimentos, apesar da taxa do IDE ⁵ ter registado uma queda em torno dos 39%. A maior parte dos investimentos são nos sectores imobiliário, turístico e financeiro.

Do ponto de vista demográfico, a população cabo-verdiana caracteriza-se por um forte crescimento (25% ano), corolário de uma fecundidade elevada, mortalidade relativamente fraca e uma emigração em progressiva diminuição.

Segundo os últimos Censos do ano 2010 sabe-se que o total estimado de população residente é de 491.875 habitantes, com uma distribuição geográfica irregular, concentrando cerca de 80% nas ilhas de Santiago, S. Vicente e Santo Antão. A

⁵ - Outras informações complementares e atualizadas podem ser verificadas em http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_PT/Cabo_Verde_PT_BAT.pdf

população é, maioritariamente, feminina com 50,5 % de mulheres contra 49,5% de homens e com cerca de 59% com menos de 25 anos de idade. A população é muito jovem, em cada 100 cabo-verdianos, 65 tem menos de 24 anos, enquanto aproximadamente 6% tem 60 anos e mais (INE, 2010).

Relativamente aos agregados familiares, 45% são chefiados por mulheres, com 50% destes no meio rural. No que diz respeito ao tipo de agregados constata-se que a maioria (40%) é do tipo conjugal nuclear com o casal e filhos ou monoparental, ou seja só com um dos progenitores e filhos (36,9%).

É de ressaltar que os homens chefiam normalmente os agregados tipo conjugais nucleares e as mulheres os do tipo monoparentais. Este dado é fundamental para este estudo, pois caracteriza os tipos de família existentes em Cabo Verde e permite relacionar com a situação das crianças de rua que na sua maioria provêm de agregados monoparentais, vivendo só com a mãe e irmãos ou com os avós.

De acordo com INE (2012)⁶ apesar do aumento significativo do nível médio de vida das populações, há um desafio importante na economia cabo-verdiana que é, realmente, a sua fraca capacidade de gerar empregos. Aliás, o desemprego é o principal problema social do país, atingindo cerca de 16,8% em 2012, e 16,4% em 2013, sendo o caso mais notório é a ilha de S. Vicente com 22,1% em 2013. O crescimento demográfico e a desertificação, provocada pelas sucessivas secas, são fatores que contribuíram fortemente para o aumento da pobreza e para a progressiva degradação do meio ambiente reforçada, sobretudo, pelo êxodo rural cada vez mais massivo.

3.2 . CRIANÇAS QUE HABITAM EM «NÃO-LUGARES»

Neste tempo que nos coube viver, de mudanças constantes, percebemos que, por várias razões, existem fragilidades e desigualdades sociais de pessoas e grupos quando as respostas sociais não são céleres, diversificadas, equitativas e suficientes como acontece nos países com fracos recursos económicos, como é o caso de Cabo Verde. Entre estes grupos de pessoas excluídos socialmente preocupam-nos as crianças de rua.

⁶ Cf.

[http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/250445141142014Apresenta%C3%A7%C3%A3o_dados_IE_2013%20\[Modo%20de%20Compatibilidade\].pdf](http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/250445141142014Apresenta%C3%A7%C3%A3o_dados_IE_2013%20[Modo%20de%20Compatibilidade].pdf)

Em nosso entender, as crianças que vivem o seu dia na rua e, até, em algumas instituições sociais moram em «não lugares», adotando o conceito do antropólogo Marc Augé (1994). Este autor relembra o interesse da antropologia sobre a representação do indivíduo como sendo uma construção social, ou seja “toda a representação do indivíduo é uma representação do vínculo social” (p. 24). Este conceito aparece como o oposto, ou inverso, dos lugares antropológicos marcados pelo relacional, pelo identitário e histórico.

Na perspectiva do mesmo autor, os «não-lugares» são espaços de passagem que não produzem qualquer tipo de construção identitária, em que o sujeito ainda que acompanhado permanece isolado e entregue a si mesmo. Assim, segundo Augé (citado por Sá, 2006) todo e qualquer lugar que sirva, apenas, como espaço de transição e de passagem e com os quais não criamos qualquer tipo de laço ou relação são, na sua leitura, espaços ténues e considerados «não-lugares». Citamos como exemplo as autoestradas, os aeroportos, os grandes centros comerciais e as caixas multibanco. Assim parte-se da ideia de que a rua e as instituições de acolhimento, sem referências, sem laços afetivos, são «não-lugares» isto porque são espaços transitórios, onde as crianças e adolescentes não estabelecem vínculos duradouros.

Por outro lado, os lugares antropológicos permitem a possibilidade dos percursos que ali se efetuam, dos discursos que são absorvidos e da linguagem que os caracteriza, sendo que aí existem pessoas que convivem entre si e que deixam um pouco da sua história. Como sabemos a família biológica e o contexto de vida em família constituem uma fonte de identidade existindo necessidade da criança conhecer as suas origens, de compreender e dar sentido aos acontecimentos, necessidade de segurança afetiva, necessidade de afetos, ou seja, de acolhimento e proteção na infância e juventude. Resumindo a criança precisa de bem-estar num lugar de pertença e onde sinta que os outros lhe pertencem.

No seguimento do explicitado, estas crianças de rua (e na rua) que foram preocupação central deste trabalho são «gente de lugar nenhum» pois moram em «não-lugares» (viadutos, estações, carros, parques, etc.) e fazem um percurso social marcado por fragilidades diversas e vulnerabilidades, em especial do ponto de vista afetivo (Bento & Barreto, 2002).

É neste sentido, que enquanto educadores, pretendemos dar voz a estas crianças possibilitando-lhes que expressem os seus modos de sentir, compreender e dizer, bem

como entender as suas expectativas como teremos oportunidade de constatar com a conclusão deste trabalho.

3.3. IDENTIDADES MARGINAIS

A identidade numa conceção restrita pode ser traduzida em sinais e documentos, que acompanham o indivíduo. No entanto a identidade é, neste contexto, um processo interativo de construção da imagem do Eu e na qual cada um vai associando e integrando, sucessivamente, as suas experiências de vida. Ora, as «crianças de rua» quando iniciam a desvinculação familiar precisam de reorientar a sua identidade e, nesse sentido, de referências e de solidariedades. Como se depreende procuram-nas num grupo de iguais tendo para tal de aderir a situações de exclusão e de marginalidade. De salientar que a integração na vida da rua não implica mudanças substanciais nos modelos culturais mas, desde logo, confronta as crianças com o grande desafio de uma sobrevivência autónoma num contexto de imprevisibilidade, de violência e de carências de toda a espécie que, inevitavelmente, leva à redefinição identitária com a iniciação aos códigos da rua, que lhe permitem sobreviver num quadro de constrangimentos ameaçadores da sua integridade física e psíquica, que os impelem para a adoção de modos de vida próximos de estratégias específicas de situações da economia marginal (Sebastião, 2008).

Nesse sentido, o processo de construção de identidade apresenta-se como um conceito altamente relacional na medida em que resulta da convivência dos indivíduos em sociedade e de toda a multiplicidade de referências identitárias que através dos processos de identificação/integração ou diferenciação relativamente aos grupos sociais, aos quais pertencem ou dos quais se distinguem.

Nesta linha de pensamento Lipiansky (1990, citado por Sebastião, 2008, p. 65) refere que comparando com um conjunto de clivagens nos processos de socialização familiar e escolar, e integrados em contexto da situação de pobreza e exclusão, as crianças de rua experimentam situações de interação que favorecem a redefinição da sua identidade. Assim, face às mudanças que ocorrem nos seus quadros de referências e aos constrangimentos quotidianos, recorrem a um conjunto de procedimentos que contribuem para atingir o objetivo de sobreviver autonomamente na rua. A este conjunto de procedimentos poderemos chamar estratégias identitárias, e representam

um dos processos pelos quais estas crianças constroem e reconstróem o seu mundo social através do sentimento de adesão e integração afetiva com o grupo, elemento decisivo para enfrentar as situações de dificuldade com que se confrontam diariamente (proteção, segurança, referência, sobrevivência).

Como sabemos, o facto de as crianças irem morar na rua, tem subjacente um conjunto de motivos originados pela perda, pela falta de sentimento de pertença, ou seja, pela falta de vínculos sociais e afetivos. De salientar que estas perdas podem materializar-se, igualmente, através do desaparecimento de alguém querido, no falecimento do pai, da mãe, ou ente próximo, pelo abandono familiar, pela violência intrafamiliar, pelos maus tratos ou abusos à integridade física que acontecem no interior da família levando ao afastamento do convívio parental.

Porém, segundo Bento e Barreto (2002) constata-se que apesar das modificações profundas na identidade destes atores sociais, estes mantêm uma imagem de continuidade e unidade da sua identidade, o que lhes permite reconhecerem-se a si próprios e aos outros.

Assim, quando falamos do processo de formação de identidade marginal sabemos que este se encontra intimamente ligado ao confronto entre diferentes grupos sociais em íntima conexão com as trajetórias de vida destes jovens, oriundos de grupos sociais pobres, ou de famílias disfuncionais ou, ainda, de migrantes para quem as promessas de melhoria das condições de vida ficaram por realizar. Todavia, as práticas espaciais das crianças de rua seguem um percurso de fuga das zonas mais degradadas e periféricas da cidade para o centro, como é o caso da realidade da cidade do Mindelo, em que estas ocupam as principais ruas e zonas centrais da cidade.

Importa, ainda, referir que quando falamos de «rua», associamos a um território com contornos mais ou menos inconstantes e ziguezagueantes, situado na baixa da cidade do Mindelo, num quadro de vida marcado pelo anonimato e pela pobreza, que tem vindo a perder o seu lugar como espaço de identidade, relacional ou histórico. Citamos como exemplos: Rua de Lisboa, Avenida 5 de Julho, Praça Nova, Laginha, Rua da Praia, entre outros espaços onde pretendemos desenvolver o nosso estudo empírico.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPIRICO
SER CRIANÇA EM CABO VERDE: HISTÓRIA, RAZÕES E
CONTEXTOS DE UMA REALIDADE

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

1.1. PROBLEMÁTICA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

As motivações que orientaram a eleição deste tema alicerçaram-se, primeiramente, em preocupações de ordem pessoal e social. Conforme já foi referido, anteriormente, recorde que, enquanto estudante, nas manhãs em que me dirigia à Universidade do Mindelo cruzava com crianças de rua e questionava pessoas próximas e amigas sobre tal situação, procurando perceber que razões sociais estavam subjacentes ao modo de vida dessas crianças. Entretanto, enquanto aluna de mestrado, no âmbito da educação social, procuramos investigar sobre esta temática, que nos pareceu adequada à reflexão e estudo de motivos que justificam estas circunstâncias sociais. Entendemos pois que cuidar do futuro dos jovens é cuidar do futuro de um País.

Como sabemos, quando as crianças são afastadas do seu meio familiar existem motivações de diversa ordem que pretendemos estudar, ou seja, compreender os motivos que as levaram à rua sem emitirmos juízos de valor.

1.2. QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

Ora, face ao que foi dito, várias inquietações nos aparecem associadas a esta problemática, contudo impôs-se-nos a seguinte questão de partida: Que fator (res) determinam a existência de «crianças de rua» na cidade do Mindelo?

Apesar de ter presente e consciência que a realidade Cabo-verdiana, ainda, difere da realidade europeia, também não nos podemos alhear dos direitos humanos que são universais a todas as pessoas e, particularmente às crianças.

Como exercício de reflexão colocamos, então, as seguintes questões:

- Será que um ambiente familiar desestruturado é o fator determinante que impele as crianças para a vida de rua?
- Em que medida a falta de estruturas sociais de apoio leva as crianças à rua?

1.3. OBJETIVOS DO ESTUDO

Para Serrano (1996, p. 44) os objetivos de uma investigação, desta natureza, podem ser definidos como “os propósitos que se pretendem alcançar com a execução de uma acção” e acrescenta que estes devem ser claros, pertinentes, realistas, exequíveis, participados e avaliáveis.

Existem dois tipos distintos de objetivos: os objetivos gerais, mais amplos e que traçam as grandes orientações para as ações, coerentes com a finalidade do projeto; e os objetivos específicos, que detalham os objetivos gerais, ajudando na sua operacionalização e exprimindo os resultados que se pretende obter (Guerra, 2002).

Para esta investigação foram definidos os seguintes objetivos gerais (OG) e objetivos específicos (OE)

OG1. Compreender os motivos que levam crianças à situação de rua.

- OE1. Dar voz às crianças e perceber as suas histórias de vida.

OG2. Identificar as condições socioeconómicas das «crianças de rua».

- OE1. Aferir que imagens nos devolvem do seu contexto familiar.

OG3. Perceber a eventual construção de projetos a longo prazo.

- OE1. Compreender que expectativas de vida, face ao futuro, emergem nos discursos das crianças.

2. METODOLOGIA

2.1. INTRODUÇÃO À METODOLOGIA

Neste estudo optamos por uma metodologia de cariz qualitativo e interpretativo considerando os objetivos, previamente, delineados e dado que se pretendia compreender os problemas sociais, as atitudes e expectativas, bem como alternativas de futuro das «crianças de rua». Importa salientar que se pode “definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de

procedimentos intelectuais e técnicos adoptados para atingir o conhecimento” (Gil, 1999, p. 26)

Nestes pressupostos, após o enquadramento teórico que pretende contextualizar a questão central e no sentido de encontrar eventuais respostas para o problema científico e os objetivos enunciados, para este trabalho, recorreu-se ao método qualitativo como desenho metodológico fundamental para obter a informação partindo da observação, das narrativas das crianças com a ajuda da entrevista semiestruturada, instrumento principal para a recolha da informação que facultou um conjunto de elementos recolhidos em conversa informal e que nos permitiu registar a forma verbal de sentir e dizer e não-verbal (como as expressões, os gestos, os silêncios e as omissões).

A técnica de amostragem utilizada foi a amostragem aleatória composta por uma amostra de 7 participantes (crianças de rua).

Recorreu-se, ainda, à pesquisa ou análise documental (lei da proteção de menores, declaração universal dos direitos humanos e relatórios sobre Cabo Verde, (anexos 1 e 2) o que permitiu ter um conhecimento mais vasto sobre o tema de estudo e construir uma fundamentação teórica para o trabalho.

2.2. JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os instrumentos de recolha de dados foram escolhidos em conformidade com o paradigma de pesquisa, ou seja, a eleição recaiu num paradigma de carácter exploratório, de cariz descritivo e interpretativo, porque nos permitiria caracterizar e compreender a problemática das crianças de rua da cidade do Mindelo, pela voz e perspectiva das mesmas.

A aplicação da entrevista no terreno decorreu entre 10 e 18 de Setembro de dois mil e quinze. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes e foram realizadas individualmente no local escolhido pelos participantes.

Optámos por seguir uma metodologia de carácter exploratório, a partir dos discursos, nomeadamente através de entrevistas semidiretivas, de perguntas abertas, feitas verbalmente, numa ordem prevista, cruzadas em alguns momentos com perguntas de esclarecimento para uma maior clarificação. Este tipo de instrumento possibilitou um

contacto mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração dos seus saberes, das suas representações, das suas crenças e dos seus valores.

Relativamente à entrevista, e com base na revisão da literatura, construímos um guião (conforme explicitado nos quadros 1, 2, 3 e 4) que, no nosso entender, foi um precioso instrumento para alcançar os objetivos gerais a que nos propusemos, e que foi estruturado corroborando a perspetiva de Estrela (1994, p. 341) quando sugere que “a técnica de entrevista poderá ser utilizada nos vários momentos do trabalho empírico, cuja finalidade tem subjacente a recolha de dados de opinião que visam: a caracterização do objeto de estudo; um maior conhecimento dos intervenientes do processo”. Foi este objetivo que mobilizou a sua utilização neste estudo e que permitiu um conhecimento acerca de alguns porquês de as crianças estarem nas ruas.

O recurso a este tipo de recolha de dados impõe a definição de um conjunto de princípios fundamentais, a seguir pelo/a entrevistador/a. Nesta linha de pensamento, Estrela (1994, p. 342) sugere para o “desenvolvimento da entrevista de orientação semidirectiva, estruturada em termos de objectivos gerais e específicos e consequente hierarquização, a saber”:

- evitar dirigir a entrevista;
- não restringir a temática abordada;
- esclarecer os quadros de referência abordados pelo entrevistado

No decurso da entrevista, devem ser levados em linha de conta os seguintes procedimentos:

- a) a palavra ao entrevistado é central;
- b) formular cuidadosamente as questões, de forma a evitar influenciar o entrevistado;
- c) alargar sempre que possível os diversos temas propostos ao entrevistado

De acordo com estas ideias e atendendo aos objetivos propostos, o guião da entrevista foi pensado e esquematizado em diferentes quadros (1, 2, 3 e 4) para facilitar a leitura, conforme se pode constatar de seguida.

Tema: Viver a Rua ou Viver na Rua? Os «Meninos de Rua» na Cidade do Mindelo em Cabo Verde

Legitimação da entrevista e motivação		
Objetivos específicos	Questões	Observações/sugestões para
<p>Criar um clima de empatia favorável à entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado para realizar a entrevista;</p> <p>Apresentação.</p>	<p>1 - Informar que estamos a desenvolver um trabalho académico/investigação, no âmbito de um mestrado em educação social acerca das eventuais causas que levaram os meninos para a rua, clarificando que não se trata de os julgar ou denunciar mas, apenas, dar-lhes voz e perceber, através dos seus discursos as razões subjacentes a este modo de vida.</p> <p>2 – Pedir a colaboração dos meninos e a sua preciosa ajuda, no sentido de poder levar por diante o propósito deste estudo, uma vez que o seu contributo será primordial e imprescindível no êxito do trabalho.</p> <p>3 – Colocar os meninos como parceiros privilegiados e como membros integrantes da equipa de investigação, implicando-os.</p> <p>4 – Assegurar o carácter confidencial da entrevista.</p>	<p>Tempo médio 15 a 20 minutos</p>

Quadro 1: Legitimação da entrevista

Identificação das condições socioeconómicas dos «meninos de rua»		
Objetivos específicos	Questões	Observações/sugestões para perguntas
<p>Recolher elementos que possam apoiar: a caracterização das crianças face aos modos como percebem os seus contextos socioeconómicos e de que forma estes contribuíram ou não para os levar à rua</p>	<p>Estabelecer um diálogo que permita fazer a caracterização das famílias sob o ponto de vista social e económico e saber se, na opinião do/a entrevistado/a, os recursos existentes em casa eram suficientes, ou pelo contrário, escassos e/ou inexistentes.</p> <p>Não se importa de fazer uma breve caracterização da sua família e da sua casa.</p>	<p>Com quem habitava?</p> <p>Era casa própria ou pagavam renda?</p> <p>Sabe quanto?</p> <p>Quantos eram na mesma casa?</p> <p>Ao nível das infraestruturas como caracterizaria a casa onde vivia?</p> <p>Os pais/avós/tios/ou outros trabalhavam?</p> <p>Qual ou quais as profissões?</p> <p>Sabe quanto ganhavam?</p> <p>Que habilitações têm os pais?</p> <p>Faziam quantas refeições por dia?</p> <p>Comia tudo que lhe apetecia?</p> <p>Como faziam as refeições (em família, individualmente, à mesa, no sofá...)</p> <p>Como ocupava o seu tempo?</p> <p>Brincavam consigo? Quem?</p> <p>Havia computador? E TV? E que tipo de brinquedos tinha?</p>

Quadro 2: Condições socioeconómicas

Reconhecimento dos motivos que levaram as crianças à rua		
Objetivos específicos	Questões	Observações/sugestões para perguntas
Recolher elementos que possam apoiar a caracterização das crianças que estão na rua.	<p>Estabelecer um diálogo que permita fazer a caracterização das crianças ao nível da idade, género, escolaridade, origem familiar e habitacional.</p> <p>Gostava que descrevesse a sua vida antes de vir para a rua, com quem vivia, que faziam os pais, como era feito o sustento da família, como era o ambiente familiar, como era a casa (divisões, mobiliário, água, luz e outros).</p>	<p>Ao nível familiar com quem vivia?</p> <p>De que forma se distribuíam as tarefas domésticas e familiares?</p> <p>Qual a figura que dava carinho? E quem castigava?</p> <p>Como se castigava?</p> <p>Havia violência? De que tipo?</p>

Quadro 3: Motivos que levaram as crianças à rua

Alternativas de futuro		
Objetivos específicos	Questões	Observações/sugestões para perguntas
Recolher elementos que possam apoiar: a caracterização das crianças face à forma como vivem o presente e perspetivam o futuro.	<p>Estabelecer um diálogo que permita fazer a caracterização da forma como vivem na rua e daquilo que pretendem vir a fazer no futuro</p> <p>Não te importas de dizer como passas os teus dias na rua?</p> <p>Pensas ficar por aqui quanto tempo?</p> <p>Que gostarias de fazer depois?</p>	<p>Estudas? Se não porque desististe da escola?</p> <p>Não gostas de estudar? Ou gostarias de voltar à escola?</p> <p>Porque não voltas?</p> <p>Onde dormes?</p> <p>Como consegues arranjar comida, como a confecionas e onde fazes as refeições?</p> <p>Estás sozinho ou em grupo?</p> <p>Tens amigos por aqui?</p> <p>Gostas de estar na rua ou não tinhas outras alternativas? Porquê?</p> <p>Sentes-te seguro? se não, porquê?</p> <p>De que tens medo?</p> <p>Qual o teu maior sonho?</p> <p>Lutas por ele? Como?</p>

Quadro 4: Alternativas de futuro

Pergunta final:

Queres acrescentar alguma coisa a esta entrevista?

Acrescente-se que a análise documental como estratégia de recolha de dados na investigação educacional pode ser usada segundo duas perspetivas: servir para complementar a informação obtida por outros métodos ou ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo. Neste trabalho, apesar de não se tratar de uma resenha histórica não nos pudemos alhear dos substratos literários, nomeadamente da leitura, análise e interpretação de textos de livros, revistas e jornais, bem como à pesquisa na *Internet*, pois entendemos que só o recurso a um diversificado conjunto de fontes permitiria uma visão teórica e histórica sobre o mesmo.

Todavia, apesar de nos termos socorrido da análise documental, nomeadamente de alguma legislação, tratando-se de uma investigação qualitativa, privilegiamos a voz das crianças da cidade do Mindelo, optando por uma recolha de dados baseada essencialmente na entrevista semiestruturada, na tentativa de que este instrumento pudesse contribuir para contrariar determinados enviesamentos, pois quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados:

“O método da entrevista não directiva é um meio único que permite a exploração de um campo de estudo novo. É um processo preliminar que se revela indispensável quando o investigador se encontra perante uma situação a «desbravar». Ela vai permitir referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, das pessoas” (Hébert, 1996, p. 161).

Desta forma, cremos poder obter uma perspetiva singular acerca dos eventuais motivos que levam as crianças à rua já que estas foram ouvidas na primeira pessoa.

2.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa, como já referido, decorreu na cidade do Mindelo, ilha de São Vicente em Cabo Verde, descoberta a 22 de Janeiro de 1462, pelo navegador português Diogo Afonso.

De salientar que é uma das dez ilhas do arquipélago de Cabo Verde, situada no grupo do Barlavento, de forma retangular com 227 Km² de superfície sendo que tem no sentido Este/Oeste, compreendido entre as pontas Machado e Viana Ponta Sul e João d'Évora, a sua maior distância, 24km enquanto no sentido Norte/Sul abrange, apenas, 16km. A cidade do Mindelo é o único centro urbano da ilha e o segundo maior do país seguindo-se à cidade da Praia, que é a capital do país.

Atualmente, o Mindelo conta com 76.107 habitantes, ou seja, 15,5% da população nacional, na sua maioria urbana, pois a população rural situa-se numa percentagem de 7,4%. Quanto à distribuição por sexo, verifica-se um certo equilíbrio percentual entre os residentes efetivos, isto é, dos 76.107 habitantes da ilha 38.347 (50,4%) são do sexo masculino e 37.760 (49,6%) do sexo feminino. Como nota, evidencia-se que em termos políticos é constituído por uma freguesia mas em termos religiosos é constituído por duas paróquias.

De acordo com os censos de 2000, a ilha possuía uma das maiores taxas nacionais de crescimento demográfico anual do país, perto de 2,7%, sendo que em 2000/2010, registou-se uma considerável diminuição do ritmo de crescimento médio anual que passou a situar-se em 1,23%.

Acrescente-se que São Vicente foi uma ilha de povoamento tardio, isto em relação às outras ilhas, tendo sido povoada nos finais do século XVIII com pessoas provenientes de outras ilhas de Cabo Verde, inicialmente da ilha do Fogo, posteriormente, em grande escala, com pessoas das ilhas de Santo Antão e São Nicolau.

Por ser uma ilha de forte pendor urbano, a sua economia baseia-se principalmente no setor do comércio e dos serviços mas, ultimamente, tem vindo a apostar no sector do turismo e das pescas, tentando aproveitar as riquezas dos recursos marítimos existentes.

Relativamente às referências utilizadas para descrever a contextualização do campo da pesquisa recorreu-se ao conhecimento da investigadora e às informações disponíveis na Internet.⁷

2.4. DIMENSÃO DA AMOSTRA

Segundo as informações disponibilizadas pela instituição Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente (ICCA, 2014) existiam cerca de 33 crianças de rua em São Vicente, denominadas crianças que não possuem vínculos familiares, isto é, crianças que abandonaram ou foram abandonados pela família e para os quais a rua representa o local de moradia, trabalho e de relação afetiva.

Não obstante este número de crianças não tivemos, por diferentes razões, a pretensão de abranger a sua totalidade, pois mais do que a quantidade interessou-nos a qualidade e veracidade dos discursos e das suas histórias de vida. Neste sentido, limitamos a amostra conforme sistematizado no quadro abaixo:

Participantes			
Faixa etária	12	13	16
Nº crianças	3	2	2
Porcentagem	42,86%	28,57%	28,57%

Quadro 5: Amostra

Como podemos verificar a maioria dos participantes situa-se na faixa etária dos 12 anos de idade, uma vez que foi nesta faixa que entrevistámos o maior número considerando a disponibilidade demonstrada pelas crianças que encontramos. Relativamente, ao sexo dos entrevistados evidencia-se que são do sexo masculino, isto porque não localizamos «meninas na rua». As crianças desta amostra de entrevistados

⁷ Cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_de_S%C3%A3o_Vicente_\(Cabo_Verde\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_de_S%C3%A3o_Vicente_(Cabo_Verde)).

são das zonas de Lombo Tanque, Ribeirinha, Bela Vista, Cruz, Chã de Alecrim, Ribeira Bote e Chã Tilisa.

Os dados foram obtidos com alguns obstáculos por parte da população em estudo que apresentam características muito próprias. Salientamos que tivemos notórias dificuldades em estabelecer uma primeira abordagem, evidenciando-se assustados, desconfiados e receosos dos nossos propósitos. Ultrapassado este momento, foram recetivos em conversar. Contudo, demonstraram-se cautelosos em falar sobre aspetos da sua vida pessoal.

2.5. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise e interpretação de dados realizou-se a partir dos discursos das crianças, visando encontrar significados expressos, implícita ou explicitamente, em confronto, sempre que possível, com o quadro teórico.

Consequentemente, a análise de conteúdo foi o procedimento metodológico utilizado nesta dissertação e foi usado no sentido apontado por Bardin (1979, p. 133), isto é, para o fornecimento de informações suplementares que o leitor crítico da mensagem desejava saber mais sobre esse texto.

Tendo por base o suporte teórico de Leite (2002, p. 262) quando refere que a “análise de conteúdo se aplica a fins tão diversos como pôr em evidência a «respiração» (...)”, optámos por transformar os objetivos delineados em «dimensões de análise» onde a partir dos segmentos de textos procuramos compreender e interpretar o sentido das palavras deste grupo de «criança de rua».

No nosso caso, a análise de conteúdo, foi utilizada numa maneira de “olhar para além do explícito” os discursos dos «meninos de rua» entrevistados e que constituem a amostra presente neste estudo.

O nosso entendimento foi no sentido de que o objetivo da análise de conteúdo é “compreender as comunicações para além das suas significações primeiras”, de acordo com o defendido por Desmet e Portois (1993, citados por Quivy e Campenhoudt, 1998, pp. 181-182), que se consubstancia no desejo de “descascar e compreender, para lá da sua significação primeira, as comunicações humanas”, estruturadas nas opiniões formuladas sobre os assuntos abordados, e que foram primordiais para a prossecução do nosso objetivo.

O modelo adotado está inserido na visão de Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186) quando afirmam que “a análise de conteúdo em Ciências Sociais, contrariamente à linguística, não tem por objectivo compreender o funcionamento da linguagem enquanto tal”. A sua função é despoletar o sentido plural do conteúdo nele presente, permitindo inferências, intenções e reflexos das ações produzidas, dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa. Assim, ela pretende ser mais uma atitude de vigilância crítica. Sendo que, enquanto processo metodológico de leitura analítica investigativa, este tipo de procedimento permite extrair inferências inventivas, que na ótica de Quivy e Campenhoudt (1993, p. 225) nem sempre são conciliáveis. No entanto, apesar de ser difícil “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material” (Bardin, 1979, citado por Vala, 1986, p. 104).

Entendemos, tal como L’Ecuyer (1988), que enquanto procedimento de análise seguido para interpretar o discurso produzido nas entrevistas, a análise de conteúdo é considerada um método científico sistematizado e objectivado, já que possibilitou a desocultação dos diferentes sentidos nos conteúdos, uma vez que na escolha e definição das unidades de classificação separa-se a informação em enunciados mais restritos, denominadas unidades de sentido.

Importa, ainda referir que as entrevistas, depois de realizadas, foram transcritas, imediatamente após a sua realização, para que não se perdesse o sentido apropriado através da envolvência gerada no decurso da mesma. Após inúmeras leituras dos discursos produzidos nessas entrevistas foram ganhando sentido as dimensões de análise que suportam o objeto do estudo e que, na realidade, foram ao encontro da estruturação do guião da entrevista, realizado em fase anterior. A nossa intenção foi, através do contacto directo com os «meninos de rua», compreender porque estão na rua e não na escola como determina a legislação educativa do País sobre a escolaridade obrigatória. Além do mais, alicerçámo-nos na importância atribuída pela recomendação da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI no que concerne ao processo de tomada de decisão, quando afirma que “há que procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade, introduzir factores de dinamismo para aperfeiçoar os sistemas educativos” (Delors, 1996, p. 148) e pelos discursos destes as instituições, particularmente, as escolas pareceram-nos fechadas.

No decorrer da apresentação de dados preservámos a identidade dos entrevistados, apresentando-os pelo número de ordem da realização das entrevistas.

Ressalva-se, desde já, que estas crianças e jovens, apesar da insistência e incentivo da investigadora, não falaram muito e quando o faziam eram reservadas. Outras houve que se recusaram, desde logo, a falar sobre as suas famílias e os seus percursos de vida como estratégia e proteção. Podemos inferir que, eventualmente estas crianças tinham frágeis níveis de vinculação ou referências das suas famílias ou, então, medo de que, a nossa abordagem estivesse subjacente a ideia de uma institucionalização. Durante a conversa registavam-se momentos de silêncio, gestos que escondiam emoções, questões que ficaram sem resposta e «meias palavras» que testemunham a sua desconfiança face à presença da entrevistadora. De sublinhar, por exemplo o entrevistado 3, quando se lhe perguntou pela família olhou-nos um pouco de lado e franziu a testa e só depois de alguma insistência e após reconduzirmos a temática é que referiu “família, que família? Se tivesse uma verdadeira família acha que estava aqui na rua?”. Estas parcas palavras, pois outras a este propósito só com alguma «insistência» foram conseguidas deixam-nos inferir que, efetivamente, não existiam fortes referências familiares.

Uma outra curiosidade apurada é que, apesar de todos referirem que gostavam de estudar, apenas um frequentava a escola, ou seja, um dos três jovens de 12 anos. Os restantes, dois de treze e dois de dezasseis anos não frequentavam, o que nos deixa inferir que, eventualmente também não existe grande controlo neste domínio, ainda que exista legislação que diga que o ensino básico é obrigatório.

Atendendo aos objetivos propostos, e após uma exaustiva análise, do corpus *de análise* das entrevistas, sistematizamos os segmentos de texto potenciadores de “refazermos” e “devolvermos” os discursos dos entrevistados. Consequentemente, elaboramos o seguinte quadro:

OG1 – Compreender os motivos que levam crianças à rua			
	Segmentos de textos	Constatado	Inferido
E1	<i>“meus pais morreram”; “tenho 5 irmãos, mas não sei onde estão” “tenho avó que não se importa muito comigo, mas não bate”; “a minha</i>	- Nenhum dos meninos tem uma família estruturada; - Antes de irem para a rua 3 moravam com a avó, dois com a mãe e outros tantos com o pai;	- Que não há vínculos familiares, porque por circunstâncias diversas as famílias ficaram destruídas; - Alguns deles já passavam tanto tempo na

	<p><i>cabeça mando-me pra rua”, gosto de aqui estar”; não me sinto seguro”; “Gostava de voltar para casa” não estudo porque não preciso, mas até gosto da escola, mas gostava de poder ir só quando me apetece”; “lavo carros e vou pedir”; lavo-me na sentina”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - E4 demonstrou saudades dos tempos que vivia com a mãe; - 5 deles sofreram vários tipos de violência; - 2 dos meninos não fazem referência a episódios de violência; - Apenas um consegue articular algumas ideias acerca da sua história de vida. Destes 5 não 	<p>rua que acabaram por se habituar e ficar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - As memórias dos tempos que viviam numa casa não eram, para a maioria dos entrevistados, as melhores; - Inferimos que, pelo menos um dos entrevistados, para sobreviver comete pequenas infrações; - Inferimos que os restantes conseguem ir fazendo face às necessidades sem roubar; - Inferimos que não são muito materialistas e que se contentam com o necessário para cada dia.
E2	<p><i>“tenho 2 irmãos e tenho mãe”; lembro muita confusão, muitos conflitos e violência”; “amigo meu vivia aqui e eu acabei por vir pro pé dele”; “não ando na escola, mas gostava de andar, pois gosto de estudar”; “tenho medo de estar na rua, mas gosto muito daqui”; “sinto saudades de uma casa”</i></p>	<p>respondem e 1 menino diz ter vergonha de contar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Só o E3 é que frequenta a escola e, de vez em quando vai a casa; - Os seis restantes não frequentam a escola, embora afirmem que até gostam de estudar. Aqui o E1 diz que gostaria de estudar e ir à escola só quando lhe apetecesse; - Todos gostam de estar rua, ainda que todas afirmam, também que não se sentem seguros por lá; - Todos sentem saudades de casa; - Dois dos entrevistados demonstram carinho e afeto para com as mães; 	
E3	<p><i>Tenho 4 irmãos e pai (...), se tivesse mãe, talvez fosse diferente”; “batem muito, mais outras famílias que o pai, mas...”; “arranjo-me sozinho na rua,</i></p>		

	<p><i>desde os 10 anos, pois o meu pai não aguenta tudo”; “vou sempre escola e depois fico na rua”; “vou arranjar comida nas portas dos supermercados” e “vou tomar banho ao mar ou lavo-me na sentina”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Só o E4 faz referência a “pegar coisas” - Todos sobrevivem a pedir, lavar carros, fazer recados e pedir comida nas portas dos supermercados; - Fazem a higiene lavando-se nas casas de banho públicas (sentinas) e tomando banho no mar. 	
E4	<p><i>“Vivia com 3 irmãos e uma avó, pois não conheço pai e mãe é imigrante”; “mãe calma, não batia e ouvia-me sempre”; “a avó era muito violenta, discutia muito”; “estou na rua desde os 13 anos”; “durmo por aí e arranjo sempre comida”; “peço dinheiro e comida e faço alguns recados”; “às vezes também pego coisas”; “gosto daqui, mas tenho saudades de casa”; “gosto de estudar, mas minha avó tirou-me da escola”; “aqui é perigoso, às vezes também pegam coisas</i></p>		

	<i>de mim”</i>		
E5	<i>Eramos muitos, eu nem sei contar, só sei que somos mais do que 10 e a avó”; “minha avó já é velha, não trabalha”; “cada um tem que arranjar-se”; “escola?, até gostava, mas não posso”; “gosto de estar na rua, em casa não era melhor e aqui ninguém me chateia”; “isto é perigoso e às vezes sinto saudades de casa”</i>		
E6	<i>“vivia como minha mãe, doméstica e 2 irmãos”; “o dinheiro vinha de pedir”; “em casa nunca havia muita comida e habituei-me a ir pedir que acabei por ficar”; “até gosto da rua, mas ser perigoso”; “gostava de poder estudar e voltar para casa, mas não me parece possível, habituei-me”</i>		
E7	<i>Vivia com 4 irmãos</i>		

<p><i>e pai, porque minha mãe morreu”; “não tinha possibilidades para ir estudar e meu pai tirou-me, mas gostava muito da escola”; “cheguei rua com 13 anos e gosto daqui, mesmo se é perigosa e às vezes tenho medo e saudades duma casa”; “já sei sempre onde arranjar comida e pra lavar-me temos o mar e as sentinas”; lavo carros e vou pedir, mas não preciso de muito”; “minha história é muito sujo, tenho vergonha de contar”.</i></p>		
---	--	--

OG2 – Identificar as condições socioeconómicas dos «meninos de rua»

	Segmentos de textos	Constatado	Inferido
E1	<p><i>“só tenho minha avó”, “minha avó não trabalha”, ela é tão velhinha e doente que nem se lembra de mim”, “vive da caridade dos vizinhos”, “a casa só tem uma divisão”, “luz</i></p>	<p>- Ao nível das habitações constatamos que no geral são velhas, pequenas e sem muitas condições;</p> <p>- Ao nível das infraestruturas, a maioria das casas não tem luz e nenhuma tem água</p>	<p>- Que também em casa se sobrevive da caridade de outros;</p> <p>- Que em casa não havia rotinas instituídas;</p> <p>- Que talvez a falta de dinheiro e até a comida influenciassem esta vontade de ir para a rua;</p>

	<p>e água são luxos que não conheço”; “num pagam renda, porque a casa já é velha”; minha avó não sabe ler nem escrever, mas num precisa”; não me lembro de estarmos todos à mesa, porque não havia mesa grande, uns ficavam na mesa outros não”.</p>	<p>canalizada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os rendimentos mensais são inexistentes, salvo o caso do E3, em que o pai é vendedor e auferia um salário fixo mensal; - Os restantes meninos têm um pai desempregado e os restantes têm as mães ou as avós na situação de domésticas; - Constatamos que não 	<ul style="list-style-type: none"> - Que socialmente não há estruturas de apoio capazes de suprir as necessidades sentidas em casa, não só ao nível das necessidades básicas, como também assegurar que as crianças tivessem acesso à educação e que as famílias fossem ajudadas para poderem colaborar neste processo;
E2	<p><i>“meu pai saiu de casa e minha mãe é doméstica”; “o rendimento, que rendimento?”; “há num sei, às vezes vai trabalhar fora e pagar horas”; “ a casa é pequena e não tem muita coisa, mas foi uns tios que fizeram-na”; “num tem água nem luz, mas estamos habituados”;</i></p> <p><i>“Cumiamos dum prato grande, todos juntos os que estivessem em casa, depois já não havia comida”;</i></p>	<p>havia rotinas instituídas, seja na hora das refeições, seja na realização das tarefas domésticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inexistência de conforto; - A inexistência de televisão, computadores e outros brinquedos: 	<ul style="list-style-type: none"> - Podemos inferir que a forma como os contextos sociais e familiares que acolheram estes meninos, nos primeiros anos de vida, os influenciaram nas suas escolhas; - Inferimos que os meninos tiveram falta de modelos a seguir; - Inferimos, que na integração destes meninos, a educação e a frequência da escola poderiam ter um papel preponderante na melhoria das suas vidas.
E3	<p><i>“o meu pai ganha dinheiro, mas às vezes</i></p>		

	<p><i>não chega”; “tem despesas da escola, da roupa, comida e luz ao vizinho”; “a água vamos buscar nos baldes, às vezes levo quando lá vou”; “agora vai juntar para comprar uma TV, mas como ele gasta nos bebidas, num sei”; “ele limpa a casa, mas a comida cada um arranja-se”</i></p>		
E4	<p><i>“a minha avó, não trabalha e não sei onde vai buscar o dinheiro”; “secalhar dão-lhe”; “a casa é uma barraca de madeira sem água e sem luz”; “ela aquilo um bocado sunjo e à vezes pedia-nos para varrer”; “ela fazia sopa para todos”.</i></p>		
E5	<p><i>“a minha avó já não pode trabalhar, mas às vezes trabalha e ganha algum dinheiro”; “também lhe dão couves e batatas e outras coisas</i></p>		

	<p><i>da horta, pois é velha”; “a casa penso que é dela, mas é tão pequenina, mas ainda bem porque senão ela já não a podia limpar”</i></p>		
E6	<p><i>“a minha mãe às vezes está em casa, outras vai com as senhoras à feira vender coisas da horta, ou fazer limpezas”; “a casa é deles todos e pagam a luz todos juntos”; “a água vão buscar aos baldes, mas tem um poço na horta”; “ela gosta de ter muito limpinho e eu gostava da comida dela”; “também tem uma horta”.</i></p>		
E7	<p><i>“o meu pai está desempregado, mas às vezes vai fazer umas coisas ao Sr. Manel Alves”; “ele cuida da casa, mas está muito tempo na rua e no café”; “Acho que ganha algum dinheiro”; “a casa era da minha mãe e é</i></p>		

	<i>jeitosa, embora pequena. Tem luz e um quarto”; sabe ler e escrever”; “cada um comia o que havia, se houvesse e quando não havia pratos, o meu api lavava-os”.</i>		
--	--	--	--

OG3 – Perceber eventual construção de projetos futuros

	Segmentos de textos	Constatado	Inferido
E1	<i>“gosto da escola”; “não penso voltar a estudar porque penso ser futebolista e vou ganhar muito dinheiro”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas o E1 manifesta expressamente a vontade de vir a ser futebolista, no futuro; - O E 3 refere que vai continuar na rua, mas que vai estudar, enquanto puder para conseguir ir para a Universidade; - Os restantes 5 meninos não fazem grandes planos para o futuro, sendo que um deles até diz ser muito jovem para já se estar a preocupar; - As preocupações da maioria dos meninos prendem-se com o dia-a-dia e com as questões de sobrevivência; - Têm alguma consciência que não podem 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar do E1 manifestar vontade de vir a ser futebolista, cremos que se trata de uma projeção um pouco “irrealista”, uma vez que não treina, não estuda, nem faz nada nesse sentido; - Por outro lado, o E3 talvez seja o único que, talvez por ainda manter alguma ligação com o pai e continuar na escola, consiga satisfazer os seus intentos; - O facto de nenhum deles perspetivar ser institucionalizado, com a sua concordância, deixamos inferir que têm uma ideia negativa das instituições;
E2	<i>“não sei o que penso fazer no futuro, ainda sou muito novo e pra já só penso um dia de cada vez”; Gostava da escola”</i>		
E3	<i>“não sei. Enquanto puder vou continuar a estudar e continuar na rua”; “talvez estude até à universidade”</i>		
E4	<i>“depois logo se vê”; “para já não penso muito nisso, mas se tivesse cá a minha mãe”; “sinto falta</i>		

	<i>dela, mas ela foi para Itália”</i>	fazer grandes planos; - A maioria assume que	- Inferimos que as trajetórias destes meninos poderiam ser diferentes se acreditassem que podem fazer diferente e que isso também depende muito deles.
E5	<i>“talvez continue por aqui”; “é duro, mas que mais posso fazer?”; “se tivesse família, mas nem conheci os meus pais”</i>	ficará pela rua; - Nenhum manifestou a vontade de ir para uma Instituição:	
E6	<i>“ainda não perdi tempo a pensar nisso”; “pra já tenho que me importar com o que vou comer logo á noite”; “daqui a uns anos vejo, mas talvez fique pela rua”</i>		
E7	<i>“olhe que isso é coisa que não me chateia”; “de certeza que fico por cá”; “gosto de estudar, mas não posso, que poderei vir a fazer?”</i>		

Quadro 6: Sistematização dos discursos obtidos face aos objetivos

No âmbito desta análise os discursos dos meninos foram primordiais e de uma maneira geral, foram muito consensuais no que concerne esta, para nós, «estranha forma de vida», uma vez que todos gostavam de estar na rua, apesar de, igualmente todos lhe reconhecerem bastantes perigos. Na nossa opinião, cremos que o facto de eles não estarem na escola alimenta estes discursos, pois acabam por não conhecer outra forma de vida.

No entanto, acreditamos, tal como Forquin (1989, citado por Leite 2008, p. 30), que “não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada”, ou seja, a escola só faria sentido se os

meninos a sentissem como absolutamente necessária e não, apenas, um lugar onde alguns se sentem legitimados. Uma “escola para todos” e em que “todos são diferentes” exige dos professores (as) a “capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar” (Leite, 2001, p. 11). Neste registo, podemos inferir que, em Cabo Verde a escola não tem este tipo de preocupações sendo, portanto ainda algo elitista embora a legislação promova o contrário. Fazem falta estruturas que acompanhem de modo, permanente e eficiente, estas situações.

Ainda na análise dos discursos dos «meninos de rua», tomamos por referência o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), mobilizado por Mainardes (2006, pp. 51-52), privilegiando no estudo quer a «arena política» inscrita no «contexto de influência» onde as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos políticos construídos. É neste contexto que se geram movimentações dos grupos de interesse, nomeadamente ao nível político, que influenciam a definição das finalidades sociais da educação que adquirem legitimidade e formam um discurso de legitimação da política, quer o «contexto da produção do texto» em que os textos políticos estão, normalmente, mais ligados com o interesse público mais geral. Assim, os textos políticos representam a política, e as políticas representam intervenções textuais que comportam limitações materiais e possibilidades (Mainardes, 2006). Na realidade, as políticas são criadas sem ter em conta o contexto da prática onde existe a interpretação e a recriação da política e onde esta produz efeitos e consequências. Tal como foi evidenciado por um dos meninos nas seguintes palavras: “eles falam de uma maneira e a realidade é outra”. Logo parece que as políticas continuam a ser formuladas na lógica de *top-down*, pois conforme já tivemos oportunidade de constar, neste trabalho, segundo o enquadramento legal da educação em Cabo Verde, ou segundo os direitos Universais, estes meninos não deveriam estar na rua e se estão é porque existe um fosso entre aquilo que é legislado e aquilo que está a ser implementado.

Assim, e no que se refere aos objetivos chegou, também aqui e agora, o momento de confirmar ou infirmar em que mediada foram, ou não, concretizados.

Assim, relativamente ao **OG1- Compreender os motivos que levam crianças à rua** – foi conseguido, pois, ainda que não o tivessem dito abertamente conseguimos perceber que o grande motivo por eles estarem na rua se prende com questões familiares, uma vez que todos são oriundos de famílias desestruturadas, sendo que nenhum deles teve a experiência de viver numa família dita normal. Dos entrevistados,

três viviam com uma avó, dois com a mãe e dois com o pai. Apesar de conhecermos a realidade Cabo-verdiana não podemos deixar de nos perguntar como é possível estas crianças viverem na rua e não haver ninguém que as «obrigue» a ir para casa. Apuramos que eles estão atentos para não se deixarem «caçar»⁸. Como dizia o E3 “durmo de olhos abertos, pois ainda me metem numa instituição e eu não sei viver de outra forma”.

Ora, se tal como Alarcão (2006) sustentamos que a família é um grupo institucionalizado, normalmente estável que constitui uma importante base de vida social, cremos que foi demonstrado em todos os discursos a sua inexistência, pois nos discursos não evidenciaram ter tido experiências de carinho, de afeto, de mimo, de partilha, etc.

Apesar de os motivos serem de ordem familiar julgamos, também, que socialmente se propiciam este tipo de situações, pois se lhes continuam a dar esmolas e comida estão a compactuar com esta realidade.

Quanto ao OG2 – Identificar as condições socioeconómicas dos «meninos de rua» – consideramos que foi alcançado, na medida que se conseguiram aferir as condições em que todos eles viviam antes de estarem na rua. Percebemos que viviam com famílias monoparentais, 3 com as avós, 2 com as mães e 2 com os pais, sendo que da totalidade, apenas, um pai trabalhava e auferia um rendimento mensal. Dos restantes meninos, além de um pai desempregado, as restantes «cuidadoras» eram domésticas, fazendo trabalhos pontuais.

Relativamente às habitações, todas próprias, nenhuma tinha água canalizada e só duas tinham luz elétrica. No geral eram velhas, pequenas e com poucos elementos alusivos ao conforto e ao lazer, já que nenhum referiu ter brinquedos, televisão ou computador.

Também não houve referências às tarefas domésticas, deixando-nos inferir que as rotinas, caso tivessem existido, não eram sistemáticas nem fortaleceram as relações entre os familiares.

O OG3 – Perceber eventual construção de projetos de vida futuros – foi sendo conseguido pois, através das memórias individuais, partiu-se para a criação daquilo que poderia ser o futuro de cada um deles. Neste sentido, apuramos que um deles quer ser

⁸ Termo utilizado diversas vezes entre estas crianças

futebolista, um outro quer continuar a estudar e quem sabe chegar à Universidade e os restantes perspetivam continuar pela rua, sem saberem muito bem o que irão fazer.

Esta falta de «sonhos» leva-nos a inferir, por um lado que eles têm consciência das impossibilidades em concretizar novos e diferentes projetos de vida, no futuro, por viverem na rua e por outro, que de certa forma, se desresponsabilizam e acomodam à situação, pois não nos pareceram devidamente informados acerca das possibilidades, por exemplo, que uma instituição lhes poderia oferecer. Pelo contrário, eles demonstravam medo das instituições o que nos deixa, também, muitas questões por responder pois, a institucionalização, parece-nos não será pior do que estar na rua (?).

No entanto, este grupo de meninos demonstravam, no seu entendimento, a preferência pela vida na rua, parecendo que estas circunstâncias eram uma forma de vida: eram livres de fazer o que queriam, quando queriam e com quem queriam (?).

Apesar do nosso quadro conceptual ir noutra sentido, verificámos que este entendimento se prende com o desconhecimento das possibilidades que uma instituição lhes poderia facultar, em situações de impossibilidade de vivência em família. Por outro lado, a sociedade, a escola e os dirigentes políticos deveriam assumir responsabilidades face a estes problemas sociais que dependem de todos e de cada um nós, enquanto pessoas que defendemos o bem comum o desenvolvimento humano. Assim, cremos que estes meninos, apesar de todas as vicissitudes vividas e sentidas, só sairão da rua quando sentirem que esse lugar já não é o melhor para eles ou quando os atores sociais se empenharem na resolução desta situação que excluem alguns e marginalizam outros.

CONCLUSÃO

Devolução dos discursos

CONCLUSÃO

Face ao modelo de desenvolvimento societal vivemos, hoje, numa sociedade fluida, complexa e mutável à qual se impõe uma (re)organização dos tempos, dos espaços e das próprias pessoas, no sentido de se viver melhor, pois não basta viver mais, mas o importante é viver uma vida de qualidade e com sentido, que significa uma integração plena nos territórios que habitamos.

Anteriormente ao processo de globalização a atenção dos sociólogos dirigia-se para as relações complexas entre os envoltimentos locais e a interação à distância. Hoje, o distanciamento espaço-temporal é mais elevado e as relações entre as diferentes formas sociais e os acontecimentos, sejam estes locais ou distantes, tornam-se distendidas (Giddens, 2000). Assim, as relações sociais tornaram-se distanciadas, assistindo-se a um aumento das pressões, por parte, da autonomia local e cultura regional e neste registo, a globalização integra-se, hoje, numa lógica global, devido à multiplicidade das interdependências (Giddens, 2000).

Cabo Verde, apesar de estar noutra Continente e com uma realidade contextual, bastante diferente da realidade social portuguesa, também, não escapou ao processo de globalização.

Hoje podemos, instantaneamente, comunicar com alguém em qualquer parte do mundo e não podemos negar que a comunicação exerce grande influência nos indivíduos e, naturalmente, nos seus desempenhos na própria sociedade. Nunca a comunicação foi tão facilitada e paralelamente nunca as relações sociais estiveram tão fraturadas, devendo-se, segundo Pimentel (2001), à ausência de ideias, à ausência de opções ideológicas, à queda de valores, ao descrédito da ação política. Consequentemente, gerou-se uma crise do emprego, um quadro de insegurança e algum desespero o que vai, por sua vez favorecer o desenvolvimento de fenómenos alienantes, o cultivo da irresponsabilidade, a criação de fenómenos de imaturidade e dependência, as socializações de carácter desviante, vivendo-se de «costas voltadas» e num paradigma mais competitivo e individualista (Pimentel, 2001).

Ou seja, o Mundo não pára e as transformações não são exteriores aos indivíduos, pois a globalização é, como refere Giddens, um “fenómeno <interior> que influencia aspetos íntimos e pessoais de cada um de nós” (2000, p. 23).

Desta forma, importa adotar estratégias que potenciem uma efetiva educação das crianças e jovens, oferecendo-lhe paralelamente a possibilidade da participação em programas de valorização pessoal e convívio social, a par da procura de atividades mais significativas, como forma de se (re)descobrirem, melhorando a vida atual e perspetivando o futuro de forma mais informada.

Sobretudo, porque vários estudos fornecem provas de que, através da educação se podem facilitar os processos de integração.

Desta forma, parece-nos que, independentemente da fase da vida, mas mais ainda nas crianças e jovens, como os participantes deste estudo, a educação poderá propiciar a intervenção e a eventual criação de projetos pessoais e de participação em atividades que antes, por estarem na rua, não tiveram oportunidade de fazer e que agora podem desfrutar, mantendo-se ocupados e ativos, permitindo-lhes encetar a construção de um futuro mais promissor. De referir que, apesar de assumirmos todas as dificuldades contextuais e estruturantes, acreditamos que através da educação poderiam, interagir com os outros, reforçando os laços de amizade e interajuda num sentido coletivo, pois ao «estar-se na escola», também propicia a criação do sentido de comunidade e reforça a memória coletiva.

No que concerne aos discursos ousamos inferir que se trata de discursos tímidos, mas imbuídos de fortes sentimento de desconfiança e medo, características inerentes a alguém que, diariamente, vive em sobressalto, estando sempre alerta e vigilante, mesmo durante as entrevistas.

Ora, face ao que foi dito pelos participantes estar na rua era uma forma de vida, porque também ninguém os obrigava, seja a regressar a casa diariamente, seja a ir à escola, não obstante parece-nos paradoxal que, apesar de tudo, todos sentiam medo da rua e a maioria demonstrou pena em não estudar.

Convém, ainda, referir que o mestrado se orientou no sentido da formação de educadores sociais que, segundo Correia (1996, p. 28), são “dotados de uma capacidade de reflectirem na acção de se constituírem em investigadores no seu contexto prático”.

Neste sentido, acredita-se que as dificuldades sentidas ao longo do mestrado se revelaram grandes oportunidades de aprendizagem e amadurecimento.

Partiu-se para o terreno com a convicção de que este daria a oportunidade de desenvolver e aprofundar aspetos focados na parte curricular, onde se foram adquirindo ferramentas que, posteriormente, permitiram tornar exequível este trabalho.

A maior ambição foi a de realizar um trabalho englobante que facultasse uma visão mais holística, permitindo uma releitura das «coisas» e, eventualmente, da sociedade cabo-verdiana onde há «meninos de rua».

A nível teórico, neste trabalho sistematizamos conceitos inerentes à família e aos vínculos e estruturas que lhe subjazem, bem como relativamente à pobreza e à exclusão social e a nível metodológico optámos por dar «voz» às crianças. Entendeu-se que era condição *sine qua non*, enquanto trabalhadores sociais comprometidos com as causas sociais, a opção por métodos educacionais/investigativos alternativos que envolvessem os participantes num processo significativo e participativo na busca de solução para os seus problemas (sociais), numa lógica permanente de reflexão para a ação (Serrano, 1996).

Importa, ainda, referir que nos meandros desta eleição contextual, mais especificamente durante a análise da realidade, tentámos adotar uma atitude crítica e reflexiva. Para tal, recorreu-se paralelamente à observação e à escuta ativa, no sentido de melhor compreender a realidade e identificar os problemas, as necessidades, as potencialidades e os recursos disponíveis numa sociedade marcada por desigualdades e exclusões sociais.

Sabendo, tal como comprova Freire e Nogueira (1989), que o processo de questionamento pode não ser “tarefa fácil”, mas é fundamental que o educador social seja capaz de o fazer, pois só assim poderá potenciar a transformação social.

Neste processo empático reformularam-se algumas das conceções que foram ponto de partida para este estudo. Numa primeira fase, considerávamos que os meninos que viviam na rua tinham sido abandonados e/ou não tinham famílias.

Nestes pressupostos, fizemos aquilo que se espera de um educador social, ou seja, intentou-se promover a “audácia e a autonomia do seu educando nas suas decisões de vida, consciencializando-os contudo sempre para as suas próprias necessidades e oportunidades de mudança” (Azevedo, 2011, p. 49). Foi nesse sentido que nos interessaram os seus testemunhos e lhes damos voz. É importante acrescentar que ao desenvolvermos um trabalho de intervenção social e comunitário, não nos podemos esquecer da continuidade desejável face aquilo que foi estudado/desenvolvido neste percurso investigativo. E neste registo, ao longo das entrevistas fomos informando sobre as potencialidades de viver numa instituição. Entretanto apraz-me acrescentar que a semente ficou lançada e começa a dar frutos, pois alguns dos entrevistados, após as nossas conversas demonstraram vontade em procurar outras alternativas e aqueles mais

acomodados, pelo menos, tinham consciência da existência de outras possibilidades e caminhos que, possivelmente, tornariam as suas vidas mais facilitadas socialmente no sentido da ideia defendida por Delors (1996) quando refere a importância de aprender a viver juntos na diversidade e na pluralidade.

Em jeito de síntese, acrescenta-se que termos desenvolvido este trabalho, e reconhecendo todas as dificuldades e eventuais fragilidades do mesmo, fez-nos crescer e desenvolver pessoal e academicamente, pois impôs que nos questionássemos, a cada dia. E, apesar de estarmos conscientes que o problema continua a existir, pelo menos fica, com registado neste trabalho, a vontade de compreender uma realidade social que nos é próxima. Acima de tudo, confirmamos que este trabalho foi gerador de reflexão e questionamento, logo abre portas para futuras e/ou complementares investigações.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares – Uma Visão Sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, M. S. R. (2005). *Caminhos Para a Inclusão Humana – Valorizar a Pessoa, Construir o Sucesso Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Amaro, F. (2014). *Sociologia da Família*. Lisboa: Edições Pactor.
- Augé, M. (1994). *Não-Lugares - Introdução a Uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand Editora
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social – Necessidade e Pertinência de Um Estatuto Profissional*. Porto: Fronteira do Caos Editores.
- Bardin, L. (1979). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro - Educação um Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- Bento, A. & Barreto, E. (2002). *Sem-Amor Sem-Abrigo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bourdieu, P. (1982). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Edições Difel.
- Bowlby, J. (1993). *Separação - Angústia e Raiva*. São Paulo: Edições Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2001). *Formação e Rompimento dos Laços Afetivos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borges, M. L. (2007). *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua na Cidade de Porto Novo – Cabo Verde e Suas Estratégias de Sobrevivência*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (Dissertação de Mestrado).
- Brick, P. C. (2002). *Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Future Directions*. Durham: Department of Anthropolgy - University of Durham.
- Capelo, V. & Carinhas, V. (2011). *Espaço da família- Programa de formação parental*. Cascais: Principia.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social*. Coleção Educação e Trabalho Social, nºs 2 e 3, Vols. 1 e 2. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Coleção Educação e Trabalho Social, nº 1. Porto: Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2007). *La Animación Sociocultural: Una Propuesta Metodológica* (14ª ed.). Madrid: Editorial Popular.

- Cuche, D. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- Correia, J. A. (1996). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Famalicão: Edições Almedina.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão - Compreendê-la Para Dela Sair*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Eisenstein E. (2006). Traumas e Suas Repercussões na Infância e na Adolescência. *In Revista Adolescência e Saúde*. Vol. 3(2) (pp. 26-28).
- Ennew, J. (1994). *Street and Working Children: a Guide to Planning*. London: Save the Children.
- Esteves, A. (1990). Investigação-Ação. In A. Silva, & J. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento (pp. 251-278).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, V. J. (1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, O. J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *A Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção: o Planeamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Principia.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1989). *Que Fazer – Teoria e Prática em Educação Popular*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Giddens, A. (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gil, C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Hultz, C., & Koller, S. (1996). *Questões Sobre o Desenvolvimento de Crianças em Situação de Rua*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Instituto Nacional de Estatística, (2010). *Questionário Unificado Sobre os Indicadores Básicos de Bem-estar*. Praia: QUIBB.

- Instituto Cabo-Verdiano de Menores (ICCA) (2009). *Cabo Verde e Convenção dos Direitos da Criança*. Praia: Cabo Verde.
- Klaus, M. H., & Kennell, J. H. (1976). *Mother-infant Bonding. The Impact of Early Separation or Loss on Family Development*. St. Louis: Mosby.
- Lautier, B. & Salama, P. (1995). De l'Histoire de la Pauvreté en Europe à la Pauvreté dans le Tiers Monde. In *Revue Tiers-Monde*. Vol. 36, n° 142 (pp. 245-255).
- L'Écuyer, R. (1988). L'Analyse de Contenu: Notion et Étapes. In Deslauries, J. P. (Org). *Les Méthodes de la Recherche Qualitative* Canadá: Presses de L'Université (pp. 49-65).
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Problemas Oportunidades e Desafios. In CRIAP (Org.). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa (pp. 29-37).
- Leite, C. (2002) *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003) *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2005). A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas. In *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora (pp. 15-32).
- Leite, C. (2008). A Multiculturalidade e a Educação Intercultural nas Políticas Educativas e no Currículo em Portugal. In *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: Editora Livpsic (pp. 17-33).
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento Levantado do Chão...Com os Pés Assentes na Terra*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação).
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. In *Educação e Sociedade*, vol. 27, n°. 94, (pp. 47-69).
- Marcus, R. (1999). *Qualidade de Vida no Trabalho: Evolução e Análise no Nível Gerencial*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morais, M. H. F. (2005). *Formação de Professores – Uma Nova Perspectiva do Ensino da Língua Inglesa no Ensino Secundário*. Praia: Unipiaget de Cabo Verde.

- Menores, I. C. (ICE) (2009). *Cabo Verde e os Direitos da Criança*. Cabo Verde: Ministério da Juventude, Emprego e Desenvolvimento dos Recursos Humanos.
- Osório, L. C. (1997). A família como grupo primordial. In Zimmerman, D. E. & Osório, L. C. (Org.). *Como Trabalhamos com Grupos*. Porto Alegre: Artmed Editores (pp. 49-58).
- Osório, A. R. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Edições Piaget.
- Pacheco, N. (2000). *Relatório da Disciplina de Psicossociologia da Formação de Agentes Educativos*". In F.P.C.E.U.P (doc. Policopiado).
- Panter-Brich, C. (2002). Street Children, Human Rights, and Public Health. A Critique and Future Directions. *In Anual Reviews Antropology*, 31 (pp.147-171).
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia Génética* (3ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A Relação Entre a Escola e a Família – As Suas Implicações no Processo de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Escola João de Deus (Tese de Mestrado).
- Pimentel, A. (2001). *Acção Social na Reinserção Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. E Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2004). *Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Relvas, A. (2000). *O Ciclo Vital da Família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, N. A. & Ribeiro, P. A. (2011). *Para Pais Sobre Filhos - Um Projecto de Intervenção com a Família*. Cascais: Editora Principia.
- S/autor. (2010). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Sá, M. T. S. V. (2006) - *Lugares e Não-lugares em Marc Augé*. Lisboa: Centro Editorial da Faculdade de Arquitectura.
- Sampaio, D. (1995). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Sebastião, J. (1998). *Crianças da Rua - Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J. (2008). *A Rua como Contexto de Redefinição Identitária*. In Celta Editora. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR492690aaea619_1.pdf [consultado em 22-08-2015].

- Sen, A. (1993). *Pobreza e Fome - um Ensaio Sobre Direitos e Privações*. Lisboa: Terramar Editores.
- Serrano, P. (1996). *Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Tómas, C. (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo - Cosmopolitismo e Direito da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). Análise de Conteúdo. In Silva, A. E Pinto, J. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento (pp. 101-129).
- Vargas, A. C. & Silva, D. R. (2008) A família na actualidade. In <http://pt.scribd.com/doc/31280515/A-FAMILIA-NA-ATUALIDADE> [consultado em 17-11- 2014].

LEIS CONSULTADAS

Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde)

<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf> [consultado em 01-09-2015]

Decreto-Legislativo nº 2/2010: Revê as Bases do Sistema Educativo, aprovadas pela Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro, na redacção dada pela Lei nº 113/V/99, de 18 de Outubro.

http://aulp.org/sites/default/files/Anexos/AULP_EnsinoSuperior_CV_Bases_SistemaEducativo.PDF [consultado em 01-09-2015]

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS

INE <http://www.ine.cv/dadostats/dados.aspx?d=1> [consultado em 16-05-2014].

INE

[http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/250445141142014Apresenta%C3%A7%C3%A3o_dados_IE_2013%20\[Modo%20de%20Compatibilidade\].pdf](http://www.ine.cv/actualise/destaques/files/250445141142014Apresenta%C3%A7%C3%A3o_dados_IE_2013%20[Modo%20de%20Compatibilidade].pdf) [consultado em 30-07-2015].

UNESCO

<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>. [consultado em 17-11- 2014].

UNICEF (2006) Estudo Global sobre Violência contra Crianças. http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf [consultado em 18-08-2014].

UNICEF (2006). Situação Mundial da Infância, Excluídas e Invisíveis. Situação Mundial da Infância in https://www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf [Consultado em 22-10-2014].

http://www.rtc.cv/index.php?paginas=21&id_cod=4696 – Extratos da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 2012) [Consultado em 22-10-2015].

<http://www.unric.org/pt/a-onu-portugal-e-cplp>

A ONU, Portugal e CPLP [Consultado em 22-10-2015].

http://www.governo.cv/documents/politicas_de_infancia_e_adolescencia.pdf

Governo de Cabo Verde [consultado em 16-05-2014].

<https://www.mindbank.info/item/3807>

Estratégia de Crescimento e de Redução da Pobreza III 2012–2016 [consultado em 18-05-2014].

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1036capeverdesummary.pdf>

Cabo Verde no Contexto do Desenvolvimento Sustentável – Relatório à Conferência RIO+20 [consultado em 18-05-2014].

<http://www.un.cv/sobrecv.php>

Situação geográfica de Cabo Verde [consultado em 10-05-2014].

http://www.africaneconomicoutlook.org/fileadmin/uploads/aeo/2014/PDF/CN_Long_PT/Cabo_Verde_PT_BAT.pdf

Relatório sobre Cabo Verde, 2014 [consultado em 10-04-2014].

ANEXOS