

DÓRIS REGINA MARRONI FURINI

Vidas em Construção

*Tecendo histórias, caminhos e (des)esperanças de adolescentes com
vivência de rua em Florianópolis*

Florianópolis, dezembro de 1998

DÓRIS REGINA MARRONI FURINI

Vidas em Construção

*Tecendo histórias, caminhos e (des)esperanças de adolescentes com
vivência de rua em Florianópolis*

*Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.*

*Curso de Mestrado em Educação - Programa de
Pós-Graduação - Centro de Ciências da Educação
- Universidade Federal de Santa Catarina*

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Maristela Fantin

Florianópolis, dezembro de 1998



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“VIDAS EM CONSTRUÇÃO: Tecendo histórias, caminhos e
(des)esperanças de adolescentes com vivência de ruas em Florianópolis”***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10/12/98

Dra. Maristela Fantin (Orientadora)

Dr. Selvino José Assmann

Dra. Artemis Torres

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Suplente)

Prof. Edel Ern

Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98

Dóris Regina Marroni Furini

Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.



JUSTIÇA

EDUCAÇÃO SAÚDE AMPLIAÇÃO

MORADIA REPRESENTATIVIDADE RESPEITO CIDADANIA

O GRITO DOS EXCLUIDOS

IDADE

Aos adolescentes que fazem parte deste trabalho. Com suas esperanças, desesperanças, encontros e desencantos, nos desafiam a acreditar e continuar lutando para que as coisas não permaneçam como estão.

AGRADECIMENTOS

À memória de meu pai, **Orlando** por me ensinar a dignidade em todos seus atos, à memória de **Bida**, pelos anos de amor e cuidados. Especialmente a minha mãe **Therezinha**, pela dignidade e carinho fundamentais em todos os momentos e por me mostrar, com sua incansável dedicação a educação, a importância de persistir.

Rogério, a você que em todos estes anos esteve muito perto. Pela presença constante e carinhosa, pela força quando a sensação de impotência tentava se apossar de mim e principalmente por apostarmos juntos num projeto diferente para este país.

Agradeço à **Maristela**, minha orientadora, pela capacidade e compromisso com que acompanhou este trabalho, acreditando ser possível efetivamente contribuir para alterar a perspectiva das ações educativas com estes sujeitos.

À duas grandes amigas que, desde o início estiveram bastante perto e, principalmente nos últimos momentos, o fato de contar com sua presença, efetivamente fez diferença: **Solange** e **Patrícia**, os cuidados, a leitura atenciosa e o incentivo foram fundamentais! Este trabalho tem o *toque* de vocês. Obrigada.

À **Cecília**, **Rosa**, **Joana**, **Ana Baiana**, **Rosalba**, **Bahianinha**, **Adir**, colegas conhecidos durante o Mestrado e que passaram a fazer parte da minha vida. Nos duvidosos e turbulentos caminhos da academia, conseguimos dividir angústias, dúvidas, mas principalmente amizade, esperança e conhecimentos.

Aos amigos **Xande** e **Luis**, pelo carinho e atenção. Lú, poder contar contigo para realizar o trabalho de designer da capa foi muito importante.

Aos educadores e amigos **Sandra**, **Vad**, **Izide**, **Neto**, **Marisinha** que, com suas práticas, criticidade e competência me mostram que é possível fazer diferente e acreditar na nossa capacidade de transformar.

Aos educadores da Casa da Liberdade - em especial **Marcos** -, por permitir o acesso a casa e principalmente por acreditarem que nosso trabalho pode ser de outro modo.

Aos professores do Mestrado, em especial **Reinaldo M. Fleuri** e **Selvino Assmann**, que possibilitaram a construção de conhecimentos durante as aulas e também na qualificação.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Educação, em especial **Maurília**, **Luis** e **Glória** pela atenção.

Ao apoio do CNPQ, que investiu nesta pesquisa, através de recursos públicos.

SUMÁRIO

RESUMO _____	vii
RIASSUNTO _____	viii
INTRODUÇÃO _____	01
CAPÍTULO I - Escolhendo os Fios para Compreender a Vida : Pobreza, Exclusão e	
Infância _____	17
1. "Teoria da pobreza ou pobreza da teoria" _____	17
2. Considerações sobre Infância e Pobreza _____	27
3. As mediações para ser: Identidade, sujeito _____	33
 CAPÍTULO II - Tecendo os Fios da Vida: A História Vivida e Contada _____	39
1. O Começo de tudo: a família _____	40
1.1. O trabalho infantil como estratégia de sobrevivência para as classes populares _____	51
1.2. Violência : várias faces _____	57
2. A rua : os amigos, a droga e a solidariedade _____	64
3. As instituições : os programas de atendimento e a escola _____	78
3.1. O programa de atendimento e o trabalho : solução ou exploração ? _____	81
3.2. A escola formal : entre as coisas da escola e as coisas da vida. _____	87

CAPÍTULO III - Olhando para a Trama dos Fios : Compreendendo a Trajetória destes

Sujeitos _____	92
1. Construindo sua identidade a partir da experiência da rua _____	92
2. A adolescência _____	97
2.1. A rua como possibilidade _____	101
2.1.1. Marisete _____	102
2.1.2. Sandra _____	104
2.2. Em trânsito _____	107
2.1.3. Beto _____	108
2.2.1. Bela _____	108
2.2.2. Nair _____	110
2.2.3. Shirley _____	112
2.3. Saindo da rua _____	113
2.3.1. Cristina _____	114
2.3.2. Michael _____	116
3. Amarrando as histórias e buscando compreender a vida _____	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	135

ANEXOS

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a trajetória de vida de alguns adolescentes com vivência de rua em Florianópolis. Para tanto, realizei pesquisa de campo com oito adolescentes, de maio a outubro de 1997, procurando compreender como construíram sua identidade. No primeiro momento, utilizo as referências de pobreza, exclusão e infância com o intuito de compreender a vida desses sujeitos. A seguir, busco a singularidade dos espaços, nas histórias com a família, a rua, o trabalho e as instituições de atendimento. Estas experiências, com suas contradições, rupturas, fizeram com que eles se diferenciasssem dos modelos de criança ou adolescentes considerados normais para os padrões hegemônicos de comportamento. No terceiro momento, relaciono pobreza, exclusão e histórias de vida. Este percurso apontou o fato de coexistirem diferentes formas de viver e agir, nas quais três grupos de adolescentes destacaram-se: um deles faz um movimento de continuidade, onde o dia-a-dia na rua é uma possibilidade; outro grupo transita entre a possibilidade de estar na rua e a perspectiva de sair dela; em um terceiro grupo, há movimentos de ruptura desta situação, em que os adolescentes construíram outras relações que não incluem a rua. Finalizando, proponho, algumas reflexões acerca dos trabalhos realizados com esta população, aliando a tal discussão à perspectiva da educação popular e da cidadania.

RIASSUNTO

Questa ricerca intende comprendere la traiettoria di vita di alcuni adolescenti che vivono per strada a Florianópolis. A questo scopo, ho realizzato una ricerca di campo con otto adolescenti, da maggio ad ottobre del 1997, cercando di capire come hanno costruito la loro identità. In un primo momento, utilizzo i concetti di povertà, esclusione e infanzia con l'obiettivo di capire la vita dei soggetti in questione. Subito dopo, cerco nella singolarità degli spazi, le relazioni con la famiglia, le strade, il lavoro e le istituzioni assistenziali. Queste esperienze, con i suoi contrasensi, le sue rotture, hanno fatto sì che questi ragazzi si differenziassero dai modelli di bambino o adolescente ritenuti normali dentro lo standard egemonico di comportamento. In un terzo momento, relaziono povertà, esclusione e storie di vita, dove si percepisce la coesistenza di diversi modi di vivere e agire e tre gruppi di adolescenti si delineano: uno di questi fa un movimento di continuità, in cui la quotidianità nelle strade è possibile; un'altro gruppo transita tra la possibilità di stare nelle strade e la prospettiva di uscirne; in un terzo gruppo esistono movimenti per la rottura di questa situazione, dove gli adolescenti hanno costruito altri rapporti che non includono le strade. Ho proposto, in quest'ultima parte della ricerca, qualche riflessione circa i lavori realizzati insieme a questi bambini e adolescenti, collegando questo dibattito alla prospettiva dell'educazione popolare e della cittadinanza.

INTRODUÇÃO

I

Cotidianamente deparamo-nos, nas ruas, praças ou bares, com crianças e adolescentes pedindo, brincando, trabalhando, usando drogas, cometendo infrações. Esses encontros por vezes nos remetem a emoções como pena, raiva, medo e oscilam entre considerá-los heróis, vítimas de injustiças e desigualdades ou bandidos, culpados por não terem força de vontade e disposição para mudar sua vida. Além disto, refletimos sobre o futuro deles e do país, a desesperança que bate à nossa porta, a ausência de dignidade e as desigualdades que permeiam nossa sociedade. Esta pesquisa busca trazer alguns elementos para compreender quem são alguns desses sujeitos, a partir da especificidade de sua história, de seu movimento na vida.

Nos últimos anos ou décadas, as questões referentes à infância e adolescência no Brasil ganharam amplitude nas universidades, na mídia e em outros espaços de luta e discussão, principalmente a partir das reivindicações dos movimentos sociais¹ que emergiram no cenário nacional, lutando por seus direitos e denunciando² os múltiplos crimes cometidos contra a infância neste país.

Atualmente é possível encontrar uma série de estudos, livros, filmes, que tem a condição das crianças e adolescentes³ como tema. Deste modo, relatos sobre a história

¹ A respeito dos movimentos sociais, dentre outros, ver: Eder Sader - *Quando novos personagens entraram em cena* - Paz e Terra, RJ (1988); Ilse S.-Warren e Paulo Krischke - *Uma revolução no Cotidiano ? Os novos movimentos sociais na América do Sul*- Brasiliense (1987).

² A respeito das denúncias relacionadas à infância e adolescência ver artigos: Revista Isto É, de 30/04/97 pp. 35 a 42; Jornal Diário Catarinense, de 12/01/97; Revista Debate Social, Ano I, nº 1, 1995; Revista Veja, A chacina das Crianças da Candelária. Seção: Brasil, 28/07/93.

³ O Estatuto da Criança e Adolescente - ECA - no Art. 2º, define crianças e adolescentes como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, nas faixas etárias de 0 a 12 e 13 a 18 anos, respectivamente. Nesta pesquisa, não nos ateremos somente aos critérios cronológicos, levaremos em conta a condição peculiar de desenvolvimento e sua experiência no mundo.

de vida⁴ dos considerados meninos e meninas de rua, da infância e da violência doméstica, da exploração sexual, etc., permeiam nosso cotidiano. A partir daí, a situação dos considerados meninos e meninas de rua⁵ compõe a agenda das discussões políticas, tanto ao nível governamental, quanto das Organizações Não Governamentais - ONGs - que, no cenário político nacional, vêm mobilizando e organizando lutas comunitárias, exigindo e garantindo várias conquistas. Como resultado desta mobilização e após anos de lutas e reivindicações, garantiu-se, em 1990, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90) - uma conquista fundamental na luta pela dignidade e construção da cidadania desta parcela da população.

O ECA inaugura um novo paradigma acerca do entendimento de infância e adolescência, bem como, no campo do atendimento, propõe a substituição do assistencialismo vigente por uma série de propostas de caráter emancipador. Tal entendimento exige uma outra compreensão do que deve ser e como deve ser o atendimento às crianças e adolescentes.

Este novo paradigma procura superar a concepção do Código de Menores (1979), onde crianças e adolescentes, principalmente das classes populares, eram entendidos como *menores carentes* ou ainda em *situação irregular*⁶. A partir do ECA, crianças e adolescentes são caracterizados como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e sujeitos de direitos⁷.

⁴ A respeito da história de vida das consideradas crianças e adolescentes de rua, para citar alguns filmes nacionais: *Pixote, a lei do mais fraco* (Hector Babenco, 1980); *Cristiane F. Drogada e Prostituída* (Ulrich Edel, 1981); *Quem matou Pixote* (José Joffili, 1996); *Como nascem os anjos* (Murilo Sales, 1996).

⁵ Conceituamos meninos e meninas de rua como crianças e adolescentes que fazem da rua seu espaço de vida, moradia e/ou trabalho.

⁶ É importante ressaltar que essas categorizações historicamente foram atribuídas às crianças pobres. A partir do Código de Menores define-se atendimentos diferenciados às crianças pobres (*menores*) no Juizado de Menores, e às demais crianças na Vara da Família.

⁷ ECA, art. 6 e 15.

Entretanto, apesar desta nova concepção legal, constatamos uma série de dificuldades para implementá-la. Efetivamente, o que ocorre é uma continuidade, tanto ao nível do entendimento como no atendimento destinado às crianças e adolescentes. O rompimento com a concepção de criança e adolescente proposto pelo ECA, principalmente quando se refere às classes populares, não se efetiva. Na maioria das instituições, esta superação aparece muito mais nos projetos - ao nível do conceito - do que nas ações cotidianas.

II

...Na ilha, nem tudo é Magia

Em Santa Catarina, apesar de não constar entre os estados que possuem uma situação crítica, é significativo o número de crianças e adolescentes que trabalham, moram e sobrevivem nas ruas⁸. Segundo dados oficiais do Ministério Público, existem atualmente no estado 1084 meninos e meninas de rua⁹. Estes números oficiais, mesmo correndo o risco de estarem aquém da realidade, podem nos dar uma idéia da dimensão desta problemática.

Em Florianópolis, a situação não difere do restante do estado, ou seja, esta capital encontra-se ainda no rol das cidades brasileiras que não possuem um grande índice de meninos e meninas em situação de rua. Entretanto, isto não significa a ausência de situações de violência, a diferença está no número - em Florianópolis

⁸Neste aspecto, alguns autores fazem diferença entre meninos e meninas *de* rua e *na* rua: os primeiros são os que permanecem a maior parte do dia e da noite na rua, tendo perdido o vínculo com a família ou instituições, sendo ela também seu espaço de moradia. Já aqueles *na rua* mantêm vínculos que possibilitam a ida para casa ou para alguma instituição. Optamos, nesta pesquisa, por trabalhar com adolescentes considerados durante algum tempo como *de rua*, com o intuito de aprofundar suas especificidades.

⁹ Conforme dados do Inquérito Civil Público realizado pelo Centro das Promotorias da Infância, publicados no Jornal Diário Catarinense de 22/02/97. Pg. 22- Caderno Geral.

* estima-se aproximadamente vinte e cinco a trinta crianças e adolescentes¹⁰ nesta condição, enquanto em capitais de maior porte este número ganha dimensões bastante diferentes¹¹ - e na repercussão que alguns atos ocorridos em outras capitais provocam na opinião pública¹².

Mesmo assim, há todo um interesse político e comercial para que esta realidade não apareça, quebrando com o mito, construído em Florianópolis, de Ilha da Magia, com suas praias e sua natureza exuberante. Entretanto, a exploração comercial e turística deste potencial produz e convive com extremas desigualdades sociais. Neste sentido, o livro *“Uma cidade numa Ilha: relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina”* (CECA : 1996:112), ao analisar a situação de Florianópolis sob vários aspectos - ecológico, sócio-econômico, cultural, dentre outros - contribui para a compreensão da verdadeira situação da Ilha de Santa Catarina¹³, onde

“a convergência entre interesses de setores sociais tão distintos na mesma direção negativa e destrutiva coloca ante todos nós a principal questão hoje na ilha : a desvalorização do meio ambiente e da qualidade de vida, face aos interesses especulativos ou de sobrevivência mais imediata. Isto sem que a sociedade se questionasse sobre que futuro está construindo desta forma e sem que o poder público se disponha a uma ação educativa ou fiscalizadora que contribua para inverter a médio prazo tal situação.”

¹⁰ Segundo dados informais fornecidos pelo Conselho Tutelar de Florianópolis. Com base no Censo de 1991, registrou-se em Florianópolis uma população de 255 mil habitantes. Dentre estes, 27,8% das famílias vivem com uma renda de até 2 salários mínimos.

¹¹ Conforme dados publicados pela Rede Bandeirantes de Televisão, em 06/05/97, a estimativa em Belo Horizonte é de que existam duzentos e setenta meninos e meninas em situação de rua.

¹² A este respeito, ver reportagens sobre extermínio de crianças do Jornal Diário Catarinense, de 23 , 24 e 27/06/96.

¹³ Segundo IPEA/1993, cerca de trinta mil pessoas vivem em situação de miséria em Florianópolis, habitando quarenta e seis favelas na capital.

Neste contexto, uma solução adotada pelo poder público é a *maquiagem social*¹⁴, com o intuito de encobrir as desigualdades existentes e preservar sua “vocação turística”. Analisando o aspecto da voca o para o turismo e da Ilha como lugar paradisíaco, conclui o estudo do CECA

“A realidade da Ilha não   tão idílica como a paisagem. Não o  , pelo menos para todos os seus habitantes, e está longe de ser paradisíaca para as popula es que deixam as praias em busca de ocupa es que lhes permitam sobreviver, substituindo as formas tradicionais de trabalho que perderam” (Mara Lago apud CECA, 1996:219)

Constatamos que apesar dos longos anos de discussão e das conquistas ao nível da legisla o, das políticas públicas e da participa o da sociedade civil organizada, as problemáticas referentes a crianças e adolescentes persistem e ganham amplitude tanto por ameaçar a *ordem e o progresso* da sociedade quanto por mobilizar profissionais e institui es assistenciais preocupados em efetivamente superar tais situa es. Neste sentido, alguns trabalhos acad micos contribuem com a discussão acerca do tema. Dentre as pesquisas realizadas sobre a questão dos considerados meninos e meninas de rua em Florianópolis, podemos destacar Rita Marchi (1994), que nos fornece dados etnográficos acerca do dia-a-dia destas crianças e adolescentes; Patrícia de Moraes Lima, em *A ciranda da Rua*(1997), oferece-nos importante material a respeito da “organiza o dos meninos e meninas que fazem da rua seu espaço de vida” em Florianópolis; e Paulo Sandrini (1997) que discute questões referentes   adolescência frente ao ato infracional.

Os estudos acima, com suas especificidades de análise, contribuem para elucidar a problemática da infância em nossa cidade ou estado, bem como apontam possibilidades e alternativas de supera o das dificuldades encontradas. Identificamos aqui estudos que procuram compreender a dinâmica da rua, das institui es, da Justiça.

¹⁴ Termo utilizado na administra o pública municipal para referir-se   necessidade de retirar do centro da cidade os meninos e meninas que estavam na rua, com intuito de preservar a administra o pública de críticas e não colocar em cheque o *projeto turístico* da capital.

Consideramos que outro foco de análise pode contribuir para esta discussão, com propósito também de trazer elementos para pensar as ações destinadas a esta população : a história de vida, sua peculiar experiência de estar no mundo e construir-se. Ao definir, então, de que perspectiva faríamos esta discussão, optamos por *recortar* nesta realidade a fala dos adolescentes, buscando sua história, sua trajetória de vida. Neste sentido, procuramos analisar e compreender a trajetória vivida por eles, considerando os fatos marcantes, as pessoas, os espaços, as experiências, os significados dados ao que viveram.

A experiência e contato com essas crianças e adolescentes deu-se a partir do trabalho desenvolvido como psicóloga nos anos 1994-95, contratada por um programa de atendimento da Prefeitura Municipal de Florianópolis, denominado Casa da Liberdade - Espaço Cidadão. Este programa faz parte de um complexo estruturado pelo Poder Público Municipal, que compreende: SOS Criança, Albergue Santa Rita de Cássia e Casa da Liberdade¹⁵. Esta última destina-se ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal¹⁶ e propõe-se a prestar atendimento tanto às meninas e meninos de rua quanto às crianças e adolescentes empobrecidos da periferia ou do centro da cidade.

O programa propunha-se a oferecer às crianças e adolescentes uma qualificação profissional condizente com os dias atuais, bem como formação para o exercício da cidadania. Neste sentido, o trabalho era compreendido como princípio educativo, em que a educação devesse prevalecer sobre o caráter produtivo. Através de várias oficinas como corte e costura, manicura, encadernação, papel marmorizado, informática, futebol, além de reforço escolar e supletivo, buscava-se o resgate ou a construção da cidadania das crianças e adolescentes atendidos. Faziam parte também

¹⁵ A partir do ECA, o Albergue Santa Rita de Cássia atua em regime de abrigo (no período de finalização da pesquisa foi transformado em Casa de Passagem, atendendo não apenas a crianças e adolescentes mas a adultos e famílias que necessitem de pernoite temporário). A Casa da Liberdade é de regime sócio-educativo em meio aberto e o SOS Criança é um programa municipal de atendimento emergencial à violência doméstica.

¹⁶ Esta expressão, utilizada pela maioria das instituições de atendimento, abrange crianças e adolescentes que se encontram com seus direitos ameaçados ou violados.

do quadro funcional: uma assistente social, uma psicóloga ¹⁷ e uma pedagoga, responsáveis pelos encaminhamentos nessas áreas.

Desde meu ingresso na Casa da Liberdade, algumas questões permaneciam como um desafio aos profissionais comprometidos com essa população, principalmente quando se referiam ao entendimento de como se deu a construção desses sujeitos. Muita polêmica geravam as discussões a respeito de como as crianças e adolescentes que diariamente eram recebidos, atendidos ou excluídos por nós, chegaram a ser como eram. O conflito dava-se entre as diferentes formas de responder a esta indagação. As respostas quase sempre passavam pela procura dos responsáveis ou culpados por essa situação: a culpa ora estava na família (os pais descompromissados, vagabundos, drogados), ora estava na criança/adolescente (indisciplinado, sem vontade de aproveitar as chances oferecidas). Oscilando entre a influência da família, do meio ou das características inatas, do caráter, da índole, parecia que estávamos isentos de responsabilidade. Entretanto, não era possível manter essa isenção por muito tempo.

Diariamente encontrávamos no centro da cidade vários adolescentes ou adultos que, quando criança, freqüentaram os programas de atendimento disponíveis. Além deles, vários adultos que haviam freqüentado as instituições quando crianças ou adolescentes estavam na cadeia pública do estado. Tal situação fazia com que questionássemos a prática dos programas e as perspectivas apontadas para esses sujeitos. Entendíamos que a situação vivida por eles continha uma parcela de responsabilidade dos programas, das propostas e dos educadores com que conviveram. Indagávamos, em decorrência disso, sobre os resultados que as ações desenvolvidas pelas instituições (inclusive por nós) tinham concretamente na vida dessas crianças ou adolescentes.

¹⁷ Mesmo contratada como Psicóloga para que realizasse trabalho clínico, desenvolvi trabalho na perspectiva da Psicologia Social. Deste modo, foi possível estabelecer uma relação bastante próxima com as famílias e com a comunidade. Além disto, o trabalho em conjunto com a profissional de Serviço Social foi de fundamental importância para conhecer e construir algumas alternativas junto com outros educadores, crianças e adolescentes, famílias e comunidade.

A partir da experiência no cotidiano do programa de atendimento, emergiu a necessidade de entender quais relações foram fundamentais para a construção da identidade desses sujeitos, qual a *trajetória* por eles percorrida e quais as mediações que encontraram para superar tal situação. Através da análise e compreensão do material pesquisado, buscaremos contribuir para a superação de algumas dificuldades encontradas diariamente no trabalho e na convivência com estas crianças e adolescentes.

III

Os (des)caminhos da pesquisa

Esta pesquisa centra-se no resgate da história de vida relatada por alguns adolescentes com vivência de rua que freqüentaram o programa Casa da Liberdade. A partir desse resgate procuramos compreender quem são, como se construíram, que mediações encontraram esses adolescentes para a superação (ou não) de sua situação.

A pesquisa de campo deu-se no período de maio a outubro de 97, quando foram realizadas entrevistas semi-abertas¹⁸ com oito sujeitos (dois rapazes e seis moças) - pelo menos duas e no máximo quatro entrevistas gravadas com cada adolescente. Ocorreram, ainda, vários contatos informais, tanto com os adolescentes entrevistados formalmente, como com crianças, adolescentes e adultos que permaneciam na rua a maior parte do dia ou a noite. As entrevistas foram realizadas depois de um período de contato e apenas depois de os adolescentes decidirem, disporem-se a falar, a partilhar momentos significativos, fatos, experiências de sua história. Os dados obtidos em entrevista formal, depois de transcritos, foram aglutinados aos registrados no diário de campo, obtidos em conversas informais, nos contatos em casa, na rua, no trabalho.

¹⁸ As entrevistas eram semi-abertas devido ao fato de terem um roteiro com algumas questões ou assuntos a serem perguntados, entretanto, o roteiro não funcionou como uma camisa de força, ao contrario, deu um norte que viabilizava as "viagens" com os adolescentes por suas histórias.

O necessário exercício de escolher a metodologia no momento da realização de uma pesquisa é, antes de mais nada, um processo de definição de caminhos. A exigência por delimitar instrumentos faz com que se lance um olhar crítico sobre o material de que dispomos, sejam eles recursos teóricos ou técnicos.

Neste caminho de definições, concebemos que o pesquisador não é um sujeito neutro. Assim, ao realizar esta pesquisa, consideramos sujeitos históricos tanto o pesquisador quanto os entrevistados. O entendimento sócio-histórico de homem possibilita que compreendamos o movimento que os sujeitos entrevistados realizaram em sua história que, ao mesmo tempo em que é única, específica, é também permeada pela história de outros sujeitos, de seu tempo, sua condição no mundo, onde

“os fenômenos sociais são produtos da própria sociedade, sociedade esta vislumbrada em sua concretude, derivada das relações sociais de produção por homens sócio-historicamente determinados. Portanto, as investigações acerca dos problemas sociais devem buscar dentro da própria sociedade o seu radical.”(Graciani 1997:97)

Optamos por uma pesquisa de campo com o objetivo de percorrer o caminho que os sujeitos desta pesquisa traçaram em suas vidas - sua trajetória. Será preciso um referencial teórico - metodológico que preste contas à história de vida dos sujeitos, aos significados que deram a ela, à forma específica com que viveram na família, nas ruas, nos programas de atendimento, etc.

Por se tratar de relatos de histórias de vida, buscamos material acerca desta metodologia. Encontramos em Ecléa Bosí (1977) uma referência, entretanto não nos restringimos a ela, pela especificidade dos sujeitos entrevistados - difícil de localizar, marcar encontros sistemáticos. Buscamos também na metodologia da pesquisa participante referenciais para olhar a pesquisa de campo com as classes populares, sem no entanto seguir os passos definidos como necessários à sua realização; deste modo, não caracterizamos este estudo como sendo pesquisa participante. A pesquisa

qualitativa aparece como possibilidade ao subsidiar o entendimento de que a qualidade dos relatos, a profundidade da análise são fundamentais para compreender os sujeitos pesquisados. Neste sentido,

"a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." (Bogdan e Biklen apud Lüdke & André, 1986:13)

À luz desta compreensão, objetivamos nossa ação definindo as técnicas que utilizaríamos na pesquisa de campo. A perspectiva de realizar entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, foi um recurso fundamental no contato direto com os adolescentes. Além deste, o diário de campo garantiu o registro detalhado dos momentos formais e informais. Entretanto, fez-se necessário definir como chegaríamos a esses adolescentes.

Em um primeiro momento, aventamos a possibilidade de selecionar os adolescentes para contato e posterior entrevista, a partir da documentação existente no programa onde fui educadora (psicóloga) - a Casa da Liberdade. Em seus arquivos buscaríamos os nomes e endereços dos adolescentes com vivência de rua que foram atendidos pelo programa. Após um primeiro contato com a instituição, constatamos a dificuldade de obter as informações nos seus registros. Esta dificuldade deve-se ao fato de, naquele momento, os registros com mais de um ano estarem fora de ordem, ou mesmo perdidos. Após algumas tentativas e visitas, chegamos à conclusão de que esta possibilidade estava comprometida pela própria forma de organização dos dados no programa.

Redimensionamos então as alternativas para buscar os adolescentes a serem entrevistados. Em vez de buscá-los no passado (através de documentos da instituição), partiríamos então do presente. Onde poderíamos encontrar esses adolescentes ? A partir desta pergunta, definimos nosso plano da ação. Fui então para os lugares onde eles poderiam estar: a rua, a comunidade, a casa, o trabalho, os programas de

atendimento (programas de capacitação para o trabalho, de recuperação para usuários de drogas) ou ainda os centros de internação destinado a adolescentes que cometeram atos infracionais¹⁹.

A partir deste referencial, foi realizado um “levantamento informal” tanto com os colegas quanto com as crianças e adolescentes que estavam na rua ou em programas com quais eu fizera contato. Os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo foram definidos levando-se em conta, a princípio : a) existência de informações que minimamente dessem condições de localizar esses sujeitos b) um conhecimento mínimo que pudesse viabilizar entendimento e compreensão mútua; c) sujeitos que tivessem durante algum tempo vivência de rua; d) que, preferencialmente, tivessem estado na Casa da Liberdade no período de 93 a 96.

Foi feita uma relação de nomes de possíveis sujeitos a serem entrevistados, entre adolescentes e adultos havia vinte e cinco nomes. A seguir, em horários variados - manhã, tarde, noite - fui aos espaços no centro da cidade, nas favelas e morros onde moram, onde transitam, nas ruas, becos, praças e comunidades em que alguns adolescentes poderiam estar morando (Morro da Queimada, Mocotó, Chico Mendes, Vila Aparecida), com intuito de encontrá-los e poder então definir quais seriam os entrevistados. A seleção dos oito sujeitos entrevistados neste trabalho deu-se nesta trajetória, depois de alguns encontros, desencontros, de esperas e procura, foi possível estabelecer com estes oito sujeitos, uma “rotina” para a realização das entrevistas.

Principalmente nos três primeiros meses, durante o dia e algumas noites, passava horas andando entre a praça XV, o Mercado Público, o Ponto Chic, Rodoviária, aterro, praça dos bombeiros, Catedral, Angeloni, Igreja São Sebastião, dentre outros. Nesses primeiros meses, muitas vezes dirigi-me à residência, ou possível local de moradia, quando indicado por algum colega, amigo ou educador, na tentativa de localizar ou ter alguma notícia dos adolescentes que compunham a lista.

¹⁹A partir do ECA, art. 103 : "Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal". No art. 112, o ECA prevê uma série de medidas sócio-educativas, dentre elas a do parágrafo VI, a internação em estabelecimento educacional.

Nesse período ficava durante o dia andando, conversando e observando o movimento das pessoas no centro - o comércio, o namoro, o assédio, a brincadeira, a droga, o roubo, a violência, a fuga, a procura, o encontro.

O centro de Florianópolis tomava para mim um outro contorno, aparecia com outra geografia. Caminhar pelo centro era estar atenta, procurando ver: onde estão? Como estão? Procurar na praça, nos bares, nas ruas, indícios da noite, “vestígios do dia”, restos de comida, papelões, cobertor, um cheiro forte, fétido, um tênis deixado ou esquecido.

No início um olhar estranho²⁰ procurava pelos rostos, gestos, que já conhecia. Encontrava a miséria e uma geografia urbana de lugares e pessoas diferentes. Entre os prédios de serviços e comércio havia uma vida que não estava habituada a observar, pelo menos com tanta intensidade. O homem das ervas com a cobra, o malabarista com as facas, o Zé da Folha, a esquina dos pobres, as meninas fazendo programas, o Largo da Alfândega com as mães à espera do dinheiro dos filhos. No terminal de ônibus, a mulher vendendo bala, as crianças fazendo negócios e cantando versos - “*Olha o amendoim, eu não tô robando, não tô pedindo, tô trabalhando, olha a bala, o bombom*”-, a criança pedindo um trocadinho para comprar comida, leite. Eram pessoas, rostos, histórias, que se cruzavam e me cruzavam. Aos poucos fui adquirindo tranquilidade, confiança de chegar, sentar e conversar.

A convivência diária possibilitou-me um grande número de experiências e de reencontros. A satisfação de reencontrar, depois de um período às vezes longo, com alguns adolescentes, por vezes era tragada pela tristeza e angústia de deparar-me novamente com situações limites, com a desesperança, com a miséria e a falta de perspectivas.

Entretanto, não foi somente assim o cotidiano da pesquisa. Os reencontros, partilhando momentos de alegria e solidariedade. O fato de conhecer novos colegas,

²⁰ A este respeito, José de Souza Martins (1993:11) aponta uma “sociologia do estranho, do estranhamento”, mostrando como nossa sociedade é demarcada e bloqueada por enormes dificuldades no reconhecimento do outro, sua aceitação como outro, isto é, diferente e igual.

amigos no centro da cidade, tornava o estar na rua, encontrando e dialogando com eles, um apelo quase irresistível, que me atraía e repelia ao mesmo tempo.

O processo de realização da pesquisa de campo foi de extrema riqueza de acontecimentos, contatos e informações. Algumas entrevistas eram realizadas depois de um período de procura e várias tentativas de localização dos adolescentes. Esta situação deveu-se também ao fato de que, na maioria das vezes, os programas (Casa da Liberdade, Abordagem de Rua, Albergue, SOS Criança), ou os Conselhos Tutelares procurados por mim não tinham informações sobre eles.

Aos poucos fui percebendo a fragilidade dos dados que as instituições possuem acerca dessas crianças e adolescentes. Muitas vezes era eu quem as informava onde poderiam encontrar ou ter notícias das crianças ou adolescentes. Certamente os motivos para isto são muitos, desde a falta de pessoal, de equipamentos, registro sistemático, até o descaso com que as administrações públicas tratam a questão²¹, o que possivelmente prejudica o acompanhamento e a consequente informação sobre a real situação vivida pelas crianças e adolescentes.

Sem dúvida os contatos, informações e mediações que aqueles órgãos podem representar na vida dos adolescentes ficam prejudicados pelas condições de trabalho a que nos referimos acima. Efetivamente, o que acaba ocorrendo é um distanciamento entre o que as instituições julgam estar ocorrendo e a realidade dos fatos, pois o cotidiano de quem está na rua, ou mesmo em casa, é muito mais dinâmico do que elas consideram ou esperam²².

No decorrer da pesquisa de campo, delineava-se possível a alternativa de encontrar os adolescentes em locais como a rua, a casa, o trabalho. Desta forma, os encontros deram-se a partir do contato no trabalho, na rua (quando era o local em que

²¹ A este respeito, dentre outras, ver reportagem do Jornal Diário Catarinense de 10/12/96 sobre as precárias condições de trabalho dos dois Conselhos Tutelares em Florianópolis, da equipe de abordagem de rua, etc.

²² Algumas vezes fui informada de que uma das adolescentes que procurava estaria em casa com a família. Alguns dias depois, ao encontrá-la na rua, perguntei sobre o fato de estar em casa; ela disse-me que fora levada para casa, mas saíra no outro dia. Noutra ocasião, descobrimos que uma adolescente estava em uma casa de prostituição há mais de um mês, quando a informação oficial era de que ela estava em casa e feliz.

passavam o maior tempo), em casa (onde moravam com a família, ou onde estavam passando um tempo para trabalhar). Este *mapeamento* foi importante, pois possibilitou que tivesse contato com uma maior diversidade de situações : tive contato com quem estava na rua, em casa de prostituição, em casa, casada e com filhos , desempregada, trabalhando e estudando, trabalhando com carteira assinada ou interno em instituição para adolescentes que cometeram ato infracional.

Além disto, em muitos momentos encontrei e dialoguei com educadores nos programas, nas ruas. Esse diálogo era quase sempre atravessado pela angústia, sensação de impotência frente às situações vividas pelas crianças e adolescentes, entretanto houve, também, momentos de compartilhar conquistas, ganhos, esperanças. No cotidiano da pesquisa, esses encontros foram importantes por me apontar as outras faces da problemática. De qualquer modo, minha escolha se confirmava a cada dia : era a experiência, a história dos adolescentes que me aguçava, me agitava, fazia refletir.

Esta diversidade, que num primeiro olhar parecia tornar o campo de pesquisa tão amplo, o que poderia dificultar a análise e compreensão das histórias, mostrou-se, ao contrário, extremamente densa e rica nos relatos, possibilitando que as múltiplas situações construíssem esta compreensão, a partir de um fio condutor : as histórias de vida. Este movimento, entretanto, exigiu-me mobilidade e disponibilidade de espera, procura, contato que, em muitos momentos, além do cansaço físico, mostrava-se como um grande desafio. Em alguns momentos a surpresa pelo relato inesperado, a dor pelas perdas vividas, a insegurança ou o perigo do empreendimento, o inédito das visitas, o contato surpreendente, a fala emocionada, a vivência da esperança ou da desesperança foram intensamente sentidos por mim e, principalmente, compartilhados comigo.

Em vários momentos, a exigência da ação ou reflexão com eles me impunha um posicionamento, buscando ter claro meu papel naquela situação, resgatando a figura do pesquisador, sem no entanto me omitir de partilhar e com-viver. Desta forma, uma relação de confiança estabeleceu-se entre nós : eles tendo mais claro que meu papel não era de resolver os problemas, fazer “encaminhamentos”, mas que, ao mesmo

tempo, eu não me recusaria em discutir, pensar junto alternativas. A relação estabelecida possibilitou entre nós a construção de laços de confiança.²³

A opção pelo resgate da história de vida dá-se com o objetivo de compreender como eles a significam, como é ser criança e adolescente pobre nesta cidade, que desejos tem, como foi sua história antes de ser visto como menino ou menina de rua, que escolhas fez e quais os caminhos que tais escolhas viabilizaram, que pessoas, programas, foram medições para superar dificuldades.

A opção por adolescentes justifica-se pela necessidade de optar por uma determinada faixa etária, bem como pela preocupação em resgatar com eles o caminho que fizeram, desde a família, a rua, a instituição. Este resgate exige profundidade de reflexão, ou melhor, possibilidade de elaborar sua história, um exercício que seria dificultado pela própria condição da infância. Além disto, considero significativo o tempo, a possibilidade de mediação, escolhas e autonomia, certamente diferenciado entre crianças e adolescentes. A perspectiva de *olhar para trás*, para o caminho já vivido, exige um distanciar-se que compreendemos só ser possível a partir de uma certa idade.

O fato de termos a passagem pela Casa da Liberdade como alternativa para delimitar o campo de pesquisa não significa fazermos um *mergulho* nas questões referentes às relações que se dão naquele espaço, o que exigiria resgatar a história do programa, sua inserção nas políticas públicas de atendimento à infância e adolescência. Não temos a pretensão de dar conta de toda esta complexidade, pois nos propomos a fazer um recorte na história vivida e relatada pelos adolescentes, a partir dos fatos e significados que construíram sua forma específica de ser e mover-se no mundo, sua identidade. Desta forma, este programa aparece na pesquisa na medida em que significou algo para os sujeitos entrevistados.

Compreendemos que o programa Casa da Liberdade tem uma especificidade que o diferencia dos outros espaços como a escola, a família, entre outros. Isto deve-se

²³ Em uma situação, fui solicitada a “ajudar” a resolver um *problema* com vários cheques roubados: como descontar no banco sem ser notado, trocar por dinheiro, etc.

ao fato de que é precisamente este programa, como parte de um complexo estruturado pelo poder público municipal, que se propõe a “resgatar a cidadania” das crianças e adolescentes por ele atendidos. Assim, ao nos propormos a discutir ou analisar a realidade vivida pelos adolescentes, optamos por fazer esta trajetória tendo como ponto de partida adolescentes que passaram por este programa específico.

A estrutura do trabalho foi organizada a partir da pesquisa de campo, onde a realidade encontrada *exigiu* a análise de alguns temas. Deste modo, este trabalho contempla num primeiro momento uma análise mais geral, onde busquei alguns referenciais para entender como os “pobres” foram sendo definidos, significados, a partir de que ótica suas experiências foram compreendidas. Neste caminho, a necessidade de olhar para a questão da carência, da exclusão, da infância e do sujeito aparece como alternativa para melhor compreender esta situação. Para entender essas problemáticas e analisá-las, encontrei mediadores em vários autores, dentre eles destaque, na área da Educação: Victor V. Valla, Alba Zaluar, M^a. Estela Graciani, Maristela Fatin, Reinaldo Matias Fleuri; Antropologia: Cláudia Fonseca, Roberto da Matta; Psicologia: M^a Helena Souza Patto, Kátia Maheirie; Sociologia/ História : Phillippe Àries, Richard Sennet, Vera da Silva Telles, José de Souza Martins, Irene Rizzini, Glacy Roure, Eder Sader, Michael Foucault, entre outros.

O segundo capítulo procura trazer a pesquisa de campo, com as histórias contadas pelos entrevistados, como foi sua infância, como significou o que viveu quando criança. A possibilidade de compreender e contribuir para elucidar as condições de existência que constituíram a história de vida dos entrevistados exige que se faça o exercício de penetrar no mundo de significados e experiências que constituem o fazer-se humano destes sujeitos, a partir de seu cotidiano com a família, com a rua, os programas de atendimento.

No terceiro capítulo, partindo dos relatos dos entrevistados, buscamos analisar como sua vida no presente está organizada, o que se coloca como possibilidade no futuro. Nesta parte do trabalho, procuramos trazer alguns elementos compreendidos sob a ótica da educação popular, com a perspectiva de contribuir para a construção de outras relações, outros diálogos com estes sujeitos.

CAPÍTULO 1

ESCOLHENDO OS FIOS PARA COMPREENDER A VIDA : POBREZA, EXCLUSÃO E INFÂNCIA

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande,
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
(João Cabral de Melo Neto)

Estudar a história de vida e a condição de existência dos meninos e meninas com os quais nos deparamos nas ruas, praças e bares, a partir das relações que se estabelecem nesses espaços e que são (ou foram) permeadas por relações estabelecidas também em espaços como a família, a escola, as instituições de atendimento, o trabalho, entre outros, tem por objetivo conhecer quem é este sujeito (muitas vezes tido somente objeto) de tantos programas e políticas.

Faz-se necessário, para tanto, compreender quem são essas crianças e adolescentes, partindo das experiências que eles viveram e que são fruto de uma certa localização no tempo - uma época histórica - e no espaço - uma família, cidade, estado, país. Essas crianças e adolescentes são filhos de famílias pobres, definidos como classes trabalhadoras, populares, subalternas ou ainda e simplesmente povo brasileiro.

1- "Teoria da pobreza ou pobreza da teoria"

Para entender a experiência vivida por estes adolescentes e suas famílias é importante compreender qual a perspectiva com que se entende esta população e, em função disto, como historicamente tem-se qualificado ou desqualificado sua fala, sua experiência e sua vida.

A concepção do que seriam os trabalhadores pobres é bastante variada e sofre modificações significativas desde seu surgimento enquanto representação, conforme Sader & Paoli (1986:41):

“Parece que foi no plano do pensamento político gestado na primeira república que se construiu, pela primeira vez, uma representação sistemática e substantiva sobre os trabalhadores, os pobres, os dominados da sociedade - o povo brasileiro, enfim, para usar a linguagem dos autores mais célebres do período”.

Nessa época, o problema de definição do “povo brasileiro” encontrava-se associado à discussão sobre quem era, como era essa população. Para tanto, as perspectivas de conhecê-la passaram também pelas tentativas de enquadrá-la em um conceito único, homogêneo.

“Esta tentativa fantástica de apagar a diversidade interna decorrente das diversas experiências vindas dos grupos sociais no espaço social brasileiro - experiências diversas de dominação, de práticas culturais e de processos de trabalho - em nome de uma homogeneidade que se torna, no pensamento, pré-condição para a participação social e política destes grupos, iria se solidificar como questão básica do problema das classes populares depois da intervenção do estado Getulista, onde a heterogeneidade aparece como negatividade, como falta de alguma coisa - ou de tudo.” (Sader & Paoli 1986:45)

No processo de identificação, mistificou-se uma classe ideal, homogênea, que não correspondia à realidade apresentada por essa população. A partir desse pressuposto, constatava-se que *faltava* ao povo brasileiro requisitos necessários à formulação de uma *verdadeira* classe social:

“Assim, as práticas culturais diferenciadas dos diversos grupos sociais populares, isto é, sua inserção real em um mundo de relações sociais historicamente formado (que não era o mesmo nem sequer no plano da exploração capitalista), foram banidas do mundo da “verdadeira” classe social, fazendo-se ver como algo que divide e conspira contra a unidade, a coesão e o poder coletivo”.(idem : 46-47)

Este conceito permanece durante um longo período, fazendo com que as ações e experiências desses grupos fossem compreendidas como algo negativo que, como referem os autores, *conspira contra a unidade* de uma classe social. A heterogeneidade passa a ser um *defeito* que deve ser corrigido. Esta perspectiva nega a própria experiência desses grupos, que é diversa, como são diversas as experiências culturais, econômicas, políticas, entre outras.

Alba Zaluar, em seu livro “*A Máquina e a Revolta*” (1994), discute os vários conceitos que pretendem caracterizar essa população e chama a atenção para a denominada *cultura da pobreza*, que associa a esses segmentos a apatia, a falta de interesse político e a ausência de cultura de classe, o que se explicaria por uma pobreza cultural. Na busca de encontrar um lugar definido para tais populações, compreende-se a

“desagregação, o particularismo e a ausência de consciência de classe nas camadas populares, onde a ‘demanda fisiológica’ e a ideologia se sobrepõem, desta forma os pobres são tidos como massa passiva, desorganizada e dócil.”
(Zaluar 1994: 44).

Entende-se daí que à condição de pobreza estão diretamente associados o particularismo e o individualismo em o aspecto fisiológico - a fome - e o aspecto ideológico provocam submissão, passividade e desorganização. Esta compreensão fez com que se olhasse para essa população como massa de manobra que, dócil, submetesse ao que lhe é imposto. Para a autora, esta concepção, quando levada às últimas conseqüências, produz o entendimento de que

“As massas desagregadas, de baixo nível educacional, estariam portanto fora do processo de produção de idéias (...) Meros executores de um projeto que não criaram e fantoches de uma direção que não vêem mas que os comanda de todo lugar, perdem por decreto teórico sua condição de sujeitos ativos(...) Sua linguagem, sua fala, seus rituais e suas crenças são sempre defeitos de percepção, empecilhos à consciência crítica”.(Zaluar:1994:52)

Quando a relação trabalhadores/pobreza e consciência passa a ser compreendida nesta ótica, a experiência, o conhecimento e a história desses sujeitos passa a ser negada, vista como algo que deve ser superado, iluminado por teorias e conhecimentos verdadeiros. Em vez de discutir os termos a serem utilizados para designar estes sujeitos - classes populares, subalternas ou trabalhadoras -, procuramos compreender como se construiu o conhecimento acerca desta população, a partir de que ótica se identificou, em que *lugares* suas vidas foram colocadas, estudadas, dissecadas, por intelectuais, políticos, profissionais comprometidos ou não com esta população.

Sob a égide deste entendimento, o olhar lançado durante muito tempo sobre essa população era de que fazia parte de um Brasil atrasado e arcaico, e as intervenções propostas passavam sempre pela reeducação, reinserção social, compreendendo que, por ser destituída de cultura, hábitos saudáveis de higiene e saúde, deveria ser reeducada para o convívio social.

Ao buscar uma outra perspectiva de análise e compreensão desta realidade, deparamo-nos com questões polêmicas, como a definição de pobreza. O caminho para discuti-la não é simples, surgem dificuldades tanto para conceituá-la quanto para delimitá-la. Quem atualmente é considerado pobre ? ²⁴

Um estudo realizado com a população de rua em São Paulo, intitulado “*População de rua : quem é, como vive, o que pensa*”(Vieira et alli :1994), procura compreender esta realidade, considerando as várias dimensões do problema. Analisando o contexto que engendra a situação de desemprego, dificuldades de moradia, saúde e educação a que está sujeita a população de rua, afirmam:

²⁴ Segundo pesquisa publicada pelo Jornal *Folha de São Paulo* de 26/09/98 o “*Mapa da Exclusão*” no Brasil tem hoje pelo menos vinte e cinco milhões de miseráveis. Segundo esta mesma pesquisa, em Santa Catarina esta porcentagem chega a 18% da população. Na população acima de 16 anos os miseráveis compõe 24%, além disto, os pobres são 15% e os despossuídos 23% da população. Para definir quem são os *miseráveis* a pesquisa utilizou como parâmetro a classificação sócio-econômica, a escolaridade e a renda familiar.

“Na verdade a desigualdade social e a pobreza não são privilégios da sociedade moderna, mas um produto histórico que se modifica no espaço e no tempo. A própria forma como a pobreza é vista socialmente se modifica. O significado místico de pobreza no período medieval, associada ao despojamento, pouco tem a ver com a noção de pobreza como falta”.(Vieira, 1994:18)

Os significados dados à pobreza sofrem alterações, desde o entendimento religioso da pobreza como um privilégio dos bem-aventurados e como tal uma bênção divina, uma qualidade almejada, até a atualidade, quando pobreza é associada a falta, carência, percorreu-se um longo caminho.

No primeiro caso havia uma positividade relacionada a esta situação: Alba Zaluar (1994:18), ao analisar as alterações culturais ocorridas no país, especificamente com relação às noções de pobreza nas últimas décadas, afirma que *“a pobreza perde seu sinal positivo de valor espiritual, para adquirir um sentido negativo de carência, de falta de bens, que implica perda de status, de poder e sucesso social”*.

Neste sentido, a autora afirma: *“a idéia básica de pobreza no pensamento erudito que marcou todo o período autoritário é da carência material, quando a política social se caracterizava como assistencialista, paternalista e clientelista”* (Zaluar,1992:40). Desta forma, a desigualdade foi interpretada no plano social apenas como resultado de “carências materiais”, sem vinculá-la às desigualdades políticas e jurídicas. Conforme a autora:

“Houve um duplo reducionismo : o de confundir a pobreza e a desigualdade social com a privação absoluta na sua manifestação concreta mais evidente - a fome - ; e o de reduzir a cidadania aos direitos sociais. No primeiro caso, a redução negou as profundas transformações nos padrões de consumo das famílias de trabalhadores pobres, o que explica a privação relativa a outros grupos ou categorias sociais(...) no segundo caso a redução foi a armadilha que impediu o entendimento de (...) que os direitos políticos e jurídicos são fundamentais na efetivação dos direitos sociais”.(Zaluar, 1992:41)

Logo, pobreza não se reduz a uma questão somente econômica, tampouco reduz-se à sua manifestação mais imediata – a fome ; da mesma forma, a cidadania não

pode ser reduzida a direitos sociais, ela configura-se numa relação com direitos políticos e jurídicos.

Ainda nesta direção, Vera S. Telles (1992), em sua tese “*A cidadania Inexistente: incivilidade e pobreza*”, considera a **privação de direitos** como o grande desafio a ser considerado nesta questão:

“Se a pobreza é sinal de privação de direitos, o significado desta não se esgota nas evidências da destituição material. A destituição material é a contrapartida de uma destituição simbólica que homogeneiza todas na categoria genérica e desidentificadora de pobre. Por essa via, as situações concretas que criam a destituição material - salários baixos, desemprego e subemprego, bem como a doença, a velhice, a orfandade ou a invalidez, submergem, indiferenciados, sob as imagens de carência e de impotência que criam a figura de uma pobreza transformada em natureza e evocam a exigência de um estado tutelar que deve proteção aos deserdados da sorte”. (Telles1992:135)

/Deste modo ocorreu mais uma redução: pobreza foi transformada em *natureza*, portanto não há condição de superação de sua situação (que é natural e não histórica),/ somente um Estado Tutelar pode protegê-las, assisti-las paternalmente. Como deserdados da sorte, os pobres devem ser protegidos deles mesmos, de sua ignorância, incivilidade.

Entretanto, como aponta a autora, há uma outra possibilidade de entendimento acerca desta questão, em que pobreza passa a ser entendida a partir da ótica da privação dos direitos, superando-se a visão de destituição material, carência. É possível considerar que as alternativas de soluções para esta questão devem necessariamente passar pela via de exercício de direitos substituindo as ações assistencialistas, paternalistas ou de tutela.

Fruto de uma série de discussões, pesquisas e trabalhos comprometidos com essa população, emerge um outro entendimento, considerando que esses sujeitos são mais do que *uma barriga vazia*, uma massa de esfomeados:

“Essa camada não se define apenas economicamente, mas social e culturalmente. Baseando-se em uma posição específica na estrutura social, desenvolve estratégias de sobrevivência, constituindo um modo de vida próprio.” (Vieira 1984:19)

Se aliarmos esta compreensão ao que coloca Telles - a pobreza como privação de direitos -, teremos uma outra perspectiva de análise, onde esses sujeitos serão vistos e considerados a partir de sua peculiar condição de existência, de produção de conhecimento, cultura e saberes, ou seja, seu modo de vida próprio.

Ao buscar compreender as experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio, Maristela Fantin (1997:48) traz elementos importantes para entender a condição de pobreza: *“os pobres dividem espaços, histórias e experiências”*. Este parece ser um aspecto fundamental para entender a trajetória vivida por esses sujeitos. Ao levar em consideração os **espaços**, é possível localizar, onde encontramos os pobres, quais os lugares a que têm acesso e até permanência - *“Estão nas filas procurando emprego, na rua mendigando, trabalhando”*; em que suas **histórias** se assemelham - à morte, solidão, (des) esperança, solidariedade; para onde suas **experiências** apontam, o que lhes dizem sobre a vida.

Esta outra concepção de pobreza encontra ressonância na Educação Popular, com o resgate de sua condição de sujeitos e a busca de sua cidadania através de outras formas de viver e fazer educação, saúde, habitação, saneamento, incluindo discussões acerca das políticas públicas e do papel do Estado. As lutas são reivindicativas, de protesto, de solidariedade e de denúncia. A Educação Popular, bem como os movimentos sociais, são representantes importantes nesta luta, dividindo e somando forças, construindo-se sujeitos na experiência coletiva, na solidariedade.

Entretanto, apesar da influência dessas iniciativas, elas não garantem que esses sujeitos sejam incluídos em um projeto de sociedade moderna, de primeiro mundo. Neste sentido, Fantin (1998:180), afirma: *“o sistema justamente os exclui de todos os seus planos para um futuro melhor”*. A fim de garantir a poucos os privilégios e o acesso aos benefícios tecnológicos, industriais, é necessário que se mantenha um contingente suficiente de *necessitados* para que se barganhe salário, saúde, educação.

Pelo mote liberalista da *livre iniciativa e capacidade*, camuflam-se profundas desigualdades sociais. Ou ainda, são considerados como fadados à extinção em um modelo de desenvolvimento que não tem interesse de permitir o acesso e o sucesso a todos.

Em “*A Fala dos Excluídos*” (Valla e Garcia, 1996:5), os autores relatam experiências de trabalho com essa população; para eles,

“a subalteridade não se limita à exploração, mas se apresenta também nas situações de dominação e de exclusão, ‘exclusão integrativa’ uma vez que produz e mantém reserva de mão-de-obra e cria mercados parciais e temporários”.

Os autores procuram também olhar para as formas como as classes populares lidam com essa exclusão, bem como discutem os significados dados às falas dessas populações e o que a sociedade identifica como característica de suas falas:

“Nem os representantes do poder constituído, nem tampouco a academia, as ONGs, os partidos políticos têm conseguido ‘ler’ a fala dos grupos populares, no sentido que eles dão a suas próprias falas. Ainda que comprometidos com suas lutas, frequentemente ‘interpretam’ as falas populares a partir de sua visão etnocêntrica, que os leva a avaliar as falas dos outros como fragmentos de um discurso desarticulado, sincrético, pouco coerente”. (Valla e Garcia, 1996:9)

Buscando ainda referenciais teóricos que contribuam para o entendimento desta problemática, citamos José de Souza Martins(1997) que, em seu livro “*Exclusão Social e a Nova Desigualdade*”, traz para a agenda dos educadores populares a pauta dos mecanismos de inclusão que o próprio sistema capitalista engendra. Não podemos desconsiderar, nos diz o autor, o foco da inclusão, entendida como o que insere em outro lugar as pessoas consideradas por nós apenas como excluídas:

“As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente e barata reprodução do capital (...) o homem deixa de ser o destinatário direto do desenvolvimento, arrancado do centro da história para dar lugar à coisa, ao capital”. (Martins 1997a:20).

Para o autor, ao nos dispormos a discutir a exclusão, lançamo-nos na cilada de discutir o que não acontece, para deixarmos de lado a discussão do que de fato acontece: *“discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e às vezes até indecentes de inclusão”*(idem:20). Deste modo, ao falar acerca da exclusão social que vivenciam as crianças e adolescentes das classes populares, faz-se necessário, então, além de discutir os mecanismos da exclusão, dispormo-nos a entender qual a dimensão de inclusão que tal exclusão propõe:

“A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. No entanto, a nova desigualdade se caracteriza basicamente por criar uma sociedade dupla, como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma : em ambos podem ser encontradas as mesmas coisas, aparentemente as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais. Nossa sociedade está se transformando numa sociedade dupla, duas humanidades numa mesma sociedade. De um lado, uma humanidade constituída de integrados (ricos e pobres)[...] e de outro, uma sub-humanidade: uma humanidade incorporada através do trabalho precário, no trambique, no pequeno comércio [...]entre estes dois mundos abre-se uma fratura difícil de ultrapassar”. (Martins 1997a: 35)

Para o autor, o problema da exclusão, no caso brasileiro, começa a tornar-se visível nos últimos anos, quando a inclusão passa a demorar muito, ou seja, o que era para ser um período transitório, até que os trabalhadores pudessem ser absorvidos pelo mercado, passa a ser um modo de vida, que inclui trabalhadores desempregados e

vivendo de “bicos”, servindo como escravos (ao trabalhar pela comida, por exemplo), ou ainda crianças e adolescentes trabalhando, vivendo nas ruas, exploradas sexualmente, dentre outros.

Nesta lógica todos estão incluídos, os considerados por nós como excluídos fazem parte de uma mesma lógica, de uma mesma racionalidade que comporta quem deve ter acesso a determinados bens e quem deve permanecer como “reserva” ou ainda ser extinto. Entendendo que “tudo está dentro - os excluídos e os incluídos” - dentro de um sistema que prevê esta contradição, diz o autor:

“Na verdade, o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista, [...] é uma sociedade que tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado, para que tudo e todos sejam submetidos às leis do mercado. O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. [...] para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão”.
(Martins1997a:30)

Contribuindo com esta discussão, Maristela Fantin procura compreender marginalidade social e exclusão sob outra ótica. Ao discutir a idéia de marginalidade, faz um recorte em algumas concepções acerca do tema; para ela,

“essa trajetória de pensar e assumir a questão da marginalidade, primeiro como ‘desintegrado, fora, não incluído’, para uma compreensão como parte integrante do sistema através de diferentes maneiras de estabelecer as relações com o próprio sistema, possibilitou um salto do ponto de vista teórico”.(Fantin 1998:182)

Com relação à exclusão, a autora acrescenta um outro olhar, que não restrinja as experiências dessa população à exclusão ou inclusão (dentro e fora), mas leve em conta o movimento, a dinâmica impressa em suas histórias, que são histórias de construção, rupturas, ganhos e perdas. Acrescentamos a esta perspectiva o desafio de pensarmos a contradição enquanto elemento constitutivo da realidade. Deste modo, pensar em exclusão/inclusão reduziria a problemática a uma leitura maniqueísta de

bem e mal, dentro e fora. Ao olhar para a vida, para a história, com contraditória, colocamos em cheque nossos próprios *olhares*, esboçando uma possibilidade de transcender esta lógica da *exclusão*.

Neste cruzamento entre pobreza, *exclusão* e marginalidade, encontramos diferentes formas de viver e agir, tanto com relação aos adultos quanto na questão específica da infância e adolescência. Procuraremos a seguir trazer alguns aspectos que contribuam para a compreensão da infância pobre, no contexto da sociedade brasileira.

2- Considerações sobre Infância e Pobreza

A perspectiva de inserir a discussão sobre a infância deve ser feita levando em consideração a construção histórica da infância na sociedade, pois “a história dos pequenos dá-se entre os grandes”, isto é, a história da infância dá-se à luz da história dos adultos, às vezes de forma violenta, explorada, mas também através de relações de afeto e atenção.

Não temos a pretensão de fazer um resgate da história da infância no Brasil. Vários autores, em especial Rizzini (1995) e Del Priori (1995), resgatam essa história, analisando a situação da infância de forma profunda e competente, trazendo importantes considerações acerca da condição vivida pela infância e adolescência, dos papéis desempenhados e das responsabilidades assumidas pela família, pelo Estado, pela Igreja e outras instâncias da sociedade.

Nossa perspectiva é trazer alguns elementos para compreender os significados dados à infância pobre no Brasil, tendo como viés de análise a constituição da pobreza enquanto um problema nacional.

Para discutirmos esta questão, parece ser pertinente indagar de que criança falamos, como se define, ou definiu-se o que/quem é criança. Muitos estudos acerca desta questão procuram definir a infância sob a ótica da psicologia, pedagogia, história, antropologia, medicina, ou de outras ciências, buscando um entendimento deste que é considerado muitas vezes o mais importante momento da vida. Destacamos, destas áreas, a contribuição da história, na figura de Philippe Ariès (1981) que, ao pesquisar o aparecimento da infância enquanto destaque na sociedade, traz-nos

fundamentais considerações sobre o que ele considera o nascimento do “sentimento de infância”:

“Na sociedade medieval, o sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças : corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente criança do adulto, mesmo jovem.” (Aries:1981:154)

A construção dessa idéia de particularidade da infância mantém-se atualmente, onde a infância é a fase da vida em que o resguardo relativamente ao mundo dos adultos e a escolarização obrigatória se fazem presentes. Entretanto, para as classes empobrecidas o período de valorização da infância tarda um pouco a chegar e, mesmo quando se instala como consenso na sociedade capitalista, no sentido da consciência coletiva, não garante aos filhos dos trabalhadores os cuidados e garantias que propicia aos filhos da burguesia e da aristocracia.

Contribuindo com Àries e procurando resgatar autores de expressão nacional, Sônia Kramer (1982:15) traz importantes considerações acerca desta problemática:

“Entende-se comumente de criança por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou ‘maturidade’ e de ‘adequada integração social’. Ao se realizar o corte na base do critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal.”

O entendimento da regularidade de comportamentos por faixa etária implica uma homogeneização na condição infantil, supondo que todas aprendem, agem e reagem de determinado modo. Trabalha-se, assim, com uma abstração de como é ou deve ser, uma idéia de **normalidade**. Contrapondo-se a este entendimento de regularidade, de normalidade, a autora considera que :

“A definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos específicos (esperados ou reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da crianças e de sua família na estrutura sócio-econômica”. (Kramer1982:5)

Deste modo, às condições reais de existência correspondem experiências e mediações que diferem de uma condição para outra. Ainda neste aspecto a autora afirma ser

“impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, onde (...) todas as crianças são iguais (conceito único, correspondendo a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa)”. (idem:18)

Há, portanto, um modelo de infância e de criança que deve ser atingido por todas indistintamente e independente de sua condição de vida. Este modelo faz com que as crianças das classes populares sejam sempre consideradas como carentes - de estímulos, afeto, cuidados, moral, cultura: *a criança pobre difere da criança esperada, exigida, desejada.*

No outro pólo desta questão está o que é levantado por Piacentini (1995: 297), quando se refere a um sentimento, de infância que persiste, resiste. Neste entendimento, o sentimento, o brinquedo, as brincadeiras permanecem, existindo em todas as classes sociais:

“(...)atestando a existência de um sentimento de infância que convive com os controles contabilísticos e burocráticos desenvolvidos nas cidades, em metrópoles ou em ilhas,(...) sinais de infância que indiscutivelmente não se apagaram e que fazem parte do imaginário do homem contemporâneo”.

Apesar de considerarmos a persistência do que a autora coloca sobre o sentimento de infância, é preciso considerar a especificidade da condição infantil. Esta condição nos remete a uma localização dessa criança na história, no espaço e no tempo. Nossa perspectiva de análise busca compreender as condições de existência dessas crianças e suas famílias.

Não é recente em nossa história a existência de crianças pobres, exploradas, vitimizadas. O tratamento que a sociedade capitalista, em especial a brasileira, dá atualmente às crianças das classes populares nada fica a dever aos séculos anteriores. Certamente alteraram-se as circunstâncias em que isto ocorre: trabalho escravo em empresas multinacionais, trabalho terceirizado para grandes oligopólios nacionais, “exportação” de crianças com adoções suspeitas, tráfico de adolescentes para corrupção e exploração sexual no exterior ou acompanhantes do chamado *turismo sexual* no Brasil - apenas para citar algumas das formas de exploração que a *modernidade* possibilita e por vezes incentiva.

Mesmo estando mais visível nos últimos anos, ao se resgatar um pouco a história nacional, encontramos vários exemplos da preocupação do poder público ou de religiosos e leigos pela infância pobre brasileira:

“As primeiras medidas efetivas dos poderes públicos com relação à infância pobre surgiram na segunda metade do século XIX, destinadas à proteção dos meninos desvalidos[...]O decreto indica claramente a preocupação do Governo em recolher as crianças que vagavam pelas ruas, preocupação esta que permeará a assistência pública no país em todos os períodos de sua história”.(Rizzini 1995: 244)

A preocupação com as crianças que “vagavam pelas ruas” fazia com que elas se dedicassem, nas instituições, médicos, juízes ou religiosos. O receio desses profissionais era principalmente em relação ao exemplo que esses jovens poderiam

estar propiciando às outras crianças e, principalmente, com relação ao futuro trabalhador que resultaria dessa vivência na rua - vista como escola de crimes, local de delinquência e vadiagem. Historicamente, constata-se que é precisamente quando esses meninos e meninas passam a ser encarados como uma ameaça física (de segurança) e moral (dos bons costumes) que despertam o interesse de muitos órgãos e instituições, onde o caráter corretivo e assistencialista, conhecido como *a política do pão à palmatória*, predomina nas ações.

As crianças filhas de pobres passam a ser consideradas em situação irregular, isto é, a pobreza passa a ser considerada situação irregular.

“Passava o estado a poder declarar irregular parte da população. Através de mecanismos jurídicos, ficava a pobreza (carência) convertida em hipótese de irregularidade - situação que tendia a ser resolvida, não se alterando as condições de vida da população, mas através de procedimentos tidos como ‘pedagógicos e terapêuticos.’” (Rizzini 1995:212)

Deste modo, os filhos da pobreza são presenteados com várias propostas de atendimento por parte do Estado. Essas propostas incluem perda do pátrio poder e internamento, dentre outros. Assim, o Estado passa a ser o guardião das crianças pobres, na perspectiva de reeducá-las e reintegrá-las ao convívio na sociedade, considerando que elas e suas famílias, em função da pobreza, não são *adequadamente educadas, limpas ou cuidadas*. O sentido de reeducá-las, reinseri-las já define o entendimento de tais propostas que se dá a partir da *falta, da carência* de educação, sociabilidade e higiene dessa parcela da população.

Pobreza passa a ser relacionada a abandono, desleixo, ou ainda, quando há alguma infração ou deslize, associa-se à marginalidade:

“Falta-lhe saúde, bons modos, cultura, hábitos etc., já que porta - sua ‘natureza’ - valores e condutas anti-sociais, agressividade, periculosidade. Sempre definido negativamente, é sujo, anêmico, doente, ignorante, mas inocente. No entanto, mesmo esta inocência só lhe é concedida quando ‘carente’ ou ‘abandonado’. Se ‘infrator’, adjetivos como perigoso, periculoso, fera, besta, animal, lhe é comumente acrescentado.” (Rizzini 1995:215)

Este entendimento tem vários desdobramentos: considera que essas crianças não fazem parte da sociedade - como se fosse possível estar fora dela; nega sua história, cultura, forma de entender, mover-se no mundo; busca apenas adaptá-las aos modelos hegemônicos de comportamento. A partir destas concepções e propostas, o que ocorre é um grande número de internações em instituições.

“A institucionalização e o confinamento de crianças pobres, na realidade, funcionou não apenas como depósito, como também como um grande laboratório, permitindo tanto a retirada da criança da rua como a produção de um saber sobre a irregularidade - saber este que não se destinava a solucionar a questão das desigualdades sociais, mas um aprendizado de como submeter esta população, ou experimentar modos de fazê-lo.” (Rizzini1995:215)

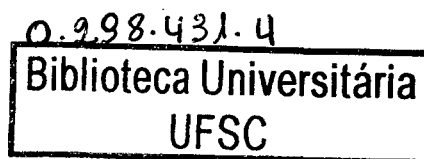
Além destes, outro grave aspecto precisa ser considerado: a utilidade da criança pobre como mercadoria.

“Historicamente, a criança pobre no Brasil não se encontra apenas potencialmente produzida como objeto de troca, venda e demais transações que podem gerar algum tipo de lucro, como também não foi apenas a matriz a partir da qual se produziu uma intervenção e um saber sobre a irregularidade. Descobriu-se na criança pobre uma funcionalidade estratégica. O seu saber sobre a rua, a malandragem, a sua vivacidade e sobretudo a sua menoridade foram constituídos com uma espécie de mercadoria que poderia ser agenciada , e posta a serviço de diferentes grupo e interesses.” (idem:216)

A autora registra as estratégias e o uso feito da infância, o consumo da infância pobre por agenciadores que se utilizam dos conhecimentos, da menoridade desses sujeitos para atingir seus objetivos de lucro e poder.

Buscando aprofundar esta análise, propomos um novo corte, procurando compreender como se dá a construção da identidade desses sujeitos (crianças e adolescentes).

3- As mediações para ser: identidade, sujeito



A discussão acerca da questão do sujeito não é recente e, principalmente no campo da filosofia, da psicologia ou da sociologia, ocupa espaço privilegiado. Não temos a pretensão de fazer um resgate do que já foi dito a este respeito; consideramos, entretanto, que esta discussão deva ser encarada quando nos dispomos a compreender a trajetória de vida de alguns adolescentes que durante algum tempo viveram nas ruas.

Diferentes concepções de homem e mundo procuram responder a uma questão bastante difícil e polêmica: como o homem chega a ser o que é? Algumas dizem que é um componente biológico (genético, hereditário, inato), de um vir-a-ser previamente determinado. Outras concebem que o homem é somente determinado pelo meio, que o condiciona, corrompe e determina sua ação.

Uma outra compreende o homem como construído historicamente. Esta concepção coloca-o como inserido no movimento da história, como produto-produtor dela, e é esta concepção que orienta nossa forma de compreender um homem específico, em um contexto específico, mas que é atravessado por todos os homens, por todas as construções humanas, pela história já construída, pelos projetos construídos por outros homens.

O entendimento de que o homem é construído historicamente permite-nos dizer que, para conhecê-lo, precisamos conhecer sua história, sua época. Apesar de fascinante, este não é um empreendimento fácil, exige o exercício de voltar à história singular de um sujeito, às suas significações²⁵. Essa história é permeada pelas possibilidades concretas em que o sujeito esteve inserido e pela forma como vivenciou tais possibilidades, como as buscou ou reagiu a elas.

Sendo assim, para conhecer um homem, onde quer que ele esteja, precisamos conhecer sua situação, o contexto e as significações que deu a esse contexto, as

²⁵ Utilizamos Maheirie (1992:46) para compreender significações : “As significações são resultantes das encolhas humanas; a história humana é carregada de significações, não haverá um homem que não seja um ser de significações e não haverá um objeto sequer da realidade de que não tenham brotado significações”.

relações que estabeleceu com o mundo, com o corpo, com os outros e com o tempo (passado e futuro).

Para compreender como essas relações atravessam a vida dos sujeitos desta pesquisa, faz necessário refletir acerca da questão de como o ser humano constrói sua identidade. Compreendemos que inserido em determinado contexto, e a partir das relações e das mediações que constrói, o homem constrói também sua identidade, assim,

“Nascemos ninguém e vamos nos tornando alguém na medida em que vivenciamos as relações com as coisas, com os homens, com o tempo e com o corpo. Nos essencializamos, ou seja, constituímos nossa identidade a partir daí e enquanto produto das relações, esta identidade, este EU, é uma síntese inacabada.” (Maheirie 1992:35)

O entendimento de identidade enquanto construção permanente, “*síntese inacabada*” coloca a possibilidade de mudança, de superação. Esta compreensão contrapõe-se a leitura de algumas teorias psicológicas que, ao compreenderem a identidade como resultado apenas das experiências ocorridas nos primeiros anos de vida ou ainda como fruto de características inatas (caráter, índole, etc.) rejeitam a possibilidade de superação.

Entretanto, para que se possa compreender a construção da identidade de um homem é necessário localizar e entender este homem no contexto de sua época, como marcado pelo seu tempo, que é o tempo de todos os homens, mas vivido por ele de forma única, particular, ou seja,

“Ao mesmo tempo, uma pessoa concreta está situada no tempo (numa determinada época histórica, com um passado e um futuro e no espaço (é membro de determinada família, de certo bairro, certa cidade e um país específico), e tem sua personalidade formada a partir de determinadas relações”. (Rosa, 1996:48-49)

Podemos dizer que os outros mostram o mundo para as crianças, esses outros podem ser pais, irmãos, amigos, demais membros da família. As referências do que vivem dizem à criança qual seu espaço no mundo, *quem ela é*, quais suas possibilidades. Como cada um vive e significa essas experiências é resultado das relações que são estabelecidas, das mediações que encontram para ser de determinado modo. Neste aspecto, mediação é diferente de relação, no sentido de que estar em relação todos necessariamente estão (com o os outros, com as coisas, com o tempo, etc.) entretanto somente algumas pessoas, coisas, são mediação para o que se quer, para o futuro que se quer. Assim os outros, ao confirmarem ou negarem o que uma criança faz, podem ser uma mediação para que ela se lance de um ou de outro modo no mundo.

Especificamente com relação à situação de rua, para que entendamos a opção pela rua como possibilidade de estar, ficar, será necessário compreender esse movimento, pois

“ser morador de rua não é destino necessário de todo esse grupo[referindo-se aos pobres, desempregados em São Paulo]; no entanto é uma das possibilidades, que se concretizará em função de várias circunstâncias, desde conjunturas que restringem emprego e moradia até condições individuais, relacionadas a histórias de vida pessoais, condições físicas e mentais”. (Vieira 1994:23)

As determinações econômicas, políticas, sociais e culturais que influenciam a vida das crianças e adolescentes das classes populares certamente são bastante significativas, entretanto, se ficarmos apenas nesses determinantes, acabaremos por considerar que esses sujeitos são mero resultado das condições sociais que os produziram. Se optarmos por esta compreensão, estaremos desconsiderando que o homem escolhe, dentro de um contexto e dentro de um situação, mas escolhe:

“O homem faz a história, sobre a base de condições reais anteriores (entre as quais devem-se contar os caracteres adquiridos, as deformações impostas pelo modo de trabalho e de vida, a alienação, etc.), mas são eles que a fazem e não as condições anteriores: ao contrário, eles seriam os simples veículos de forças inumanas, que regeriam através deles o mundo real.” (Sartre, apud Maheirie, 1992:44)

Compreender a extensão desta afirmação pressupõe entender que o homem é sujeito da história e que ele a faz, não apenas como quer ou deseja que aconteça, mas sempre sobre a base de condições reais anteriores. Isto devolve ao homem tanto a possibilidade de construir-se quanto a possibilidade de modificar-se, não ao seu bel prazer, mas localizado no tempo e no espaço de suas reais condições de existência.

É precisamente neste sentido, no sentido de que necessariamente *“fizemos alguma coisa daquilo que fizeram de nós”* que todos os homens são sujeitos. Às vezes alienados outras posicionados, mas de qualquer modo sujeitos, como condição no mundo. Não é possível colocá-lo com fantoche de forças alheias, mesmo na omissão é um sujeito que se omite, que foge, que é liberdade e responsabilidade.

Assim, quando nos propomos a compreender a vida de sujeitos históricos, onde quer que eles estejam, necessariamente precisamos compreender as condições reais de existência desses sujeitos, a realidade que perpassa sua ação, seu campo de possibilidades e seus limites, as concretas condições de superação que essa realidade viabiliza ou não. É necessário compreender tal sujeito como inserido em uma história que lhe escapa, à medida que é também resultado da ação de outros sujeitos, mas que ao mesmo tempo e dialeticamente é construída por ele.

Fazemos a história e somos por ela feitos - este parece ser o grande desafio de estar no mundo, reconhecer que somos responsáveis também pela nossa própria história, bem como pela história do outro. Em síntese, não estamos sós e tampouco temos a liberdade absoluta de realizar nossos desejos, pois somos traspassados pela história que os outros homens também fazem e, ao fazê-la, constroem o mundo, na mesma medida que nós. Neste movimento, vai-se do geral para o particular, ou seja, da

pluralidade para a singularidade, localizando o homem no tempo e no espaço, como fruto também do movimento de outros homens.

Entretanto, se ficarmos apenas no entendimento do contexto, reduziríamos este homem às determinações sociais. Faz-se necessário um outro movimento que possibilite compreender este homem específico, singular na sua forma de viver e significar o mundo. Um movimento que resgate sua especificidade, sua história, do coletivo ao individual, e no tempo, resgatando o passado e o futuro

Teremos, assim, a compreensão de como este homem viveu sua época, significou sua condição nesta sociedade, em seu tempo. Compreender a dinâmica que este sujeito específico construiu, a forma de ser e agir, mover-se no mundo, que ao mesmo tempo é geral - posto que inserida em um horizonte sócio-econômico-político mais amplo e que lhe escapa - e é também específica, pois este sujeito vivencia sua situação de forma única, dentro do campo de possibilidades que ele vislumbra, onde algumas alternativas lhe parecem viáveis e outras não.

“Afirmamos a especificidade do ato humano, que atravessa o meio social, conservando-lhe as determinações, e que transforma o mundo sobre as bases das condições dadas. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele.” (Sartre apud Maheirie, 1992:151)

Se a construção da identidade humana dá-se a partir das relações, precisamos conhecer tais relações para conhecer o homem. Além disto, o fato de compreendermos a construção da identidade como produto da ação concreta dos homens no mundo e das suas significações torna possível pensar que o homem pode transformar sua condição. Resgatando sua história resgata-se o próprio homem em situação, compreendendo-o enfim como sujeito, devolvendo-lhe a possibilidade de fazer-se diferente.

É possível compreender, a partir do que vimos até aqui, a importância dos entendimentos dados à pobreza e as consequências desta compreensão para as crianças e adolescentes. A partir de um entendimento de pobreza como carência ou falta, foram feitas propostas que reduziram a discussão e as perspectivas de intervenção a suprir as carências materiais, construindo uma mentalidade paternalista e assistencialista.

Aliada a esta questão, encontramos o entendimento de infância que permeia essas práticas, uma concepção normativa, de regularidade no comportamento e nas possibilidades, construída a partir de uma noção burguesa de infância e que tem como desdobramentos a leitura das condições de vida das crianças das classes subalternas como impróprias, carentes de educação, cultura, moral.

Ao compreendermos deste modo, desconsideramos a história vivida pelas crianças e adolescentes, negamos sua experiência, enquadrando-as dentro do conceito de normalidade, de expectativa de ser que não fazem efetivamente parte de sua condição real. Esta ótica estigmatiza, inviabiliza, impede que possamos olhar para esta população como detentora de conhecimentos.

Constatamos também que, apesar deste contexto, existem muitas experiências que colocam esta discussão em outros termos, analisam e compreendem as experiências de pobreza, organização e lutas comunitárias sob a ótica da construção da cidadania, da luta por direitos. Neste sentido, tais ações superam a leitura de carência e falta e fazem vislumbrar outras perspectivas para esta população, sendo reconhecidas e reconhecendo-se como quem constrói saberes, conhecimentos, como sujeito de sua história.

Será nesta perspectiva que, a seguir, faremos o relato das histórias vividas pelos adolescentes entrevistados, procurando conhecer como estabeleceram sua relação com a família, com a rua, com os programas de atendimento e a escola. Buscaremos, nestes relatos, compreender qual a especificidade de suas experiências.

CAPÍTULO II

TECENDO OS FIOS DA VIDA :A HISTÓRIA VIVIDA E CONTADA

(...) e se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes do trinta
 de emboscada antes dos vinte,]
 de fome um pouco por dia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina
 (João Cabral de Melo Neto)

Compreender a infância nas classes populares necessariamente remete-nos a uma discussão acerca das condições de vida dessas crianças. A infância de todos os adolescentes entrevistados é marcada pela experiência da pobreza, pela precariedade de condições para morar, alimentar-se, vestir, ter acesso à saúde e educação, ao convívio familiar, enfim, condições que devem ser garantidas para que uma criança ou adolescente possa desenvolver-se, onde se respeite sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Pensar nas precárias condições de existência a que estão sujeitos crianças e adolescentes (e não só eles) em nossa cidade exige que nos localizemos neste contexto e compreendamos as conseqüências de ser pobres para estes sujeitos. Conforme vimos anteriormente, esta experiência tem uma singularidade, uma certa representação social, estigmas, expectativas.

Para os adolescentes entrevistados, desde seu nascimento a vida, a realidade mostrou sua face mais *perversa*, por um conjunto de razões, dentre elas o fato marcante de nascer pobres, filhos de pais pobres, desempregados ou sub-empregados. Estes adolescentes trazem as *marcas* das experiências que viveram na infância, com a família, em casa, sejam elas de violência e abandono ou acolhimento e atenção.

1. O começo de tudo : a família

Quando, seu moço, nasceu meu rebento, não era o momento dele rebentar
 já foi nascendo com cara de fome e eu não tinha nem nome prá lhe dar,
 como fui levando não sei lhe explicar, fui assim levando ele a me levar,
 e na sua meninice ele um dia me disse que chegava lá,
 olha aí, olha aí, aí o meu guri, olha aí, é o meu guri, ele chega,
 chega suado e veloz do batente e traz sempre um presente prá me encabular,
 tanta corrente de ouro, seu moço, que haja pescoço prá enfiar,
 me trouxe uma bolsa já com tudo dentro, chave, caderneta, terço e batuá,
 um lenço e uma penca de documento, prá finalmente eu me identificar
 olha aí, olha aí, aí o meu guri, olha aí, olha aí, é o meu guri, e ele chega
 (...)

(Chico Buarque, 1981)

A proposta de compreender a trajetória de vida dos adolescentes com vivência de rua em Florianópolis fez com que voltássemos nosso olhar para sua história e, nesta perspectiva, constatamos ser necessário buscar também dados referentes à história vivida por seus pais. A história dos adolescentes aponta para sua origem, sua região e cultura, para sua condição sócio-econômica.

A maioria das famílias dos adolescentes entrevistados vem do interior do estado de Santa Catarina ou do Paraná (Lages, Chapecó, Itajaí, Guarapuava), onde trabalhavam com agricultura, sendo pequenos proprietários ou empregados na zona rural. Ao chegar no litoral, fixaram-se na periferia da capital ou nas suas proximidades - São José, Biguaçu, Rancho Queimado, Palhoça, Serraria .

A vinda destas famílias a Florianópolis, para conhecer, morar e trabalhar, depois de uma vida no interior, nos trabalhos vinculados à agricultura, resulta também do fenômeno do êxodo rural. A industrialização acelerada e a promessa de uma vida melhor trouxeram para os centros urbanos um grande número de moradores do meio rural, na sua maioria analfabetos. Com eles emerge o estigma do analfabeto como incapacitado e ignorante. As campanhas governamentais de alfabetização de adultos, por sua vez, buscavam dar noções de escrita e leitura e principalmente de higiene e limpeza, com o intuito de *libertar o homem da sujeira e da ignorância*, buscando adequá-lo às novas exigências do mercado de trabalho.

Para entender a dimensão que ganha no Brasil a questão agrária, é importante considerarmos os dados que apontam a inversão ocorrida no país, nos últimos 40 anos, onde grande contingente da população, que antes encontrava-se no campo, passou a habitar as cidades. Em 1940, quase 70% da população brasileira habitava a zona rural,

em pouco tempo esta estatística inverte-se²⁶: na década de 80, quase 70% da população habitam as zonas urbanas. Desta, um percentual significativo ocupa as periferias dos grandes centros.

A saída da zona rural e a vinda para a cidade é descrita por uma das adolescentes entrevistadas :

“Lá eles moravam num sítio, eram dono de um sítio. Quando eles vieram para cá, tudo se acabou, tudo foi se destruindo, eles foram se destruindo, meu pai e minha mãe só caíram na bebida e perderam tudo.” (Marisete)

Esta situação, entendida como a perda de tudo, da terra, do lugar de origem, como responsável pela *destruição* dos pais, pode ser associada ao contexto que engendra a saída do campo, e principalmente às várias circunstâncias que contribuem para que essas famílias formem, nas cidades, os popularmente chamados *bolsões de miséria*. A experiência do trabalho na lavoura, a relação com a terra e os saberes do campo não são considerados ou valorizados em uma racionalidade urbana e, atualmente, em um mercado globalizado, que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para atender às necessidades da produção industrial, do mercado exterior, dos grandes oligopólios empresariais. A tal situação deve-se também acrescentar as questões políticas, sociais, culturais. Não se pretende reduzir tudo ao aspecto econômico, entretanto ele é bastante significativo.

Neste contexto, o espaço encontrado pelas famílias, vindas ou não do campo, é o trabalho assalariado ou subemprego. Apenas uma das famílias residia já na capital, entretanto divide com as outras a experiência da pobreza e miséria. Com uma renda insuficiente para manter a família, todos sobrevivem diariamente em condições subumanas, inumanas.

²⁶ Graciani(1997:15), utilizando como fonte o IBGE/CEM, demonstra a inversão de contingente populacional da área rural para a urbana, no Brasil, de 1940-1980.

“Quando eu tava dormindo na terra, no porão, eu me sentia melhor do que dormindo agora. Na minha casa não tem apenas nada, só tem apenas um chão pra gente dormir, eu me sinto ali mais como eu me sentia dormindo na rua, apesar de que eu tô no morro e tô escondido, mas é como se eu estivesse dormindo na rua.”
(Michael)

Esta fala expressa como, para muitas crianças ou adolescentes, as condições de sobrevivência em casa assemelham-se às vividas na rua. Pressupõe-se, ainda, que o domínio doméstico seja o ancoradouro de laços afetivos fraternos, garantindo uma identidade - ser tal criança, filho de tal pai, mãe. Na rua, temos a identificação mais difusa, associada normalmente a estereótipos: menino de rua, marginal, pobre ou rico. No caso dos pobres, normalmente “*vinculado à pobreza há todo um estereótipo de feiura, sujeira, ladroagem.*” (Fantin 1997:49)

Pensar que o espaço da casa possa ser considerado semelhante ao espaço da rua, em nossa sociedade, significa reverter a ordem estabelecida que outorga ao espaço privado - doméstico - o status de segurança, proteção, conforto, carinho, atenção, em contraposição ao espaço público.

Para compreendermos melhor o espaço público, bem como o processo que produziu o considerado *declínio da vida pública*²⁷, é necessário esclarecermos que a forma de organização da sociedade que conhecemos ou que consideramos normal deve ser **desnaturalizado**, ou seja, entendido como algo que foi construído, que é de determinada forma pela interferência e ação humana, e não como algo dado, *natural*.

“Na aristocracia dos séculos XVI e XVII não havia separação rigorosa entre o público e o privado, as famílias viviam nas ruas, nas festas, não se isolavam. A família não tinha a função afetiva e socializadora.” (Bruschini 1993:51)

²⁷ Segundo Sennet (1988:33), no Iluminismo havia um certo equilíbrio entre as duas esferas: “enquanto o homem *se fazia em público, realizava sua natureza no domínio privado, sobretudo em suas experiências dentro da família*”. Entretanto esse equilíbrio não resistiu às transformações advindas do capitalismo industrial, tendo sucumbido aos interesses de uma modernidade que delegou ao público o status de vulgar, inferior ao privado.

A construção deste significado do espaço público encontra-se diretamente relacionado à construção do privado ou da família, é fundamental compreender como a família passa a ocupar um papel de destaque enquanto lugar por excelência de segurança e cuidados.

“Durante o século XIX, a família vai se revelando cada vez menos o centro de uma região particular, não pública, e cada vez mais como um refúgio idealizado, um mundo exclusivo, com um valor moral mais elevado que o domínio público. A família burguesa tornou-se idealizada como a vida, onde a ordem e a autoridade eram incontestadas, onde a segurança da existência material poderiam ser concomitante ao verdadeiro amor marital”.(Sennet 1988:35)

Deste modo a família burguesa vai-se constituindo enquanto um lugar, por excelência, de ordem, amor, segurança. Por outro lado, as famílias das classes populares possuem uma dinâmica diferenciada, onde o *caráter privado* nas relações familiares não se concretiza do mesmo modo.

Apesar das distinções socialmente construídas, é possível destacar que, para as crianças e adolescentes das classes populares, esta abstração da casa como sendo o espaço de intimidade, cuidados, segurança, não é expressa da mesma maneira. No cotidiano dessas crianças ou adolescentes a maior diferença está no fato - como destaca o adolescente entrevistado - *de estar escondido no morro*. Estar escondido significa de alguma forma estar protegido, oculto dos olhares, garantindo uma certa segurança, entretanto, exatamente o fato de não ser visto faz com que esta realidade não se torne visível ao poder público ou ao restante da sociedade. Enquanto estão ocultos nas favelas, morros, não nos atingem, “agridem”, com a mesma intensidade de quando estão nas ruas, mesmo que para eles a situação de pobreza se assemelhe.

Será a partir da realidade vivida por e com seus pais²⁸ que, num primeiro momento, estas crianças aprenderam a ser, aprenderam a significar suas experiências, seu espaço no mundo. Quando nascem, encontram uma família organizada de determinado modo, inserida no mercado formal ou informal de trabalho, com expectativas, sonhos, ideais para com o filho - seja ele biológico ou não.

A forma de organização das famílias dos adolescentes entrevistados é, à primeira vista, família nuclear²⁹. Entretanto, um olhar mais atento mostra-nos outra configuração. Encontramos, em quase todos os relatos, uma dinâmica que compreende avós, tios, primos, vizinhos, conhecidos fazendo parte da convivência diária e inserindo-se também no convívio doméstico. Além disto, temos o relato da experiência de ser adotado, pela avó ou por outra família.

No último caso, encontramos, em um dos relatos, uma diferenciação com relação aos cuidados entre os filhos. Duas crianças foram adotadas mais ou menos no mesmo período pela família, uma delas era neta e foi adotada, a outra encontrada pela família, não tinha parentesco algum. Segundo uma das entrevistadas,

“Eles registraram primeiro a [irmã] e na minha certidão eles não colocaram nome de pai, nem mãe, nem o lugar onde eu nasci, eu fui achada na rua, eles pegaram prá depois deixar rolar”. (Nadir)

A experiência de ser adotada pode ser encarada, como neste caso, a partir da ótica da preferência aos laços sangüíneos. Para ela, pegar “*prá depois deixar rolar*” foi sua vivência em casa, não se sentindo parte da família que a adotou. Este significado é o resultado de uma série de vivências onde a criança foi-se experimentando como não sendo querida ou desejada. Seu lugar na família é marcado pelo abandono, o “*deixar rolar*”. Contribui para isto o fato de não constar nome de pai ou mãe em seu registro

²⁸ Utilizo a referência “pais” no sentido de quem representa, a princípio, os vínculos afetivos e de cuidados, sejam eles parentes ou conhecidos.

²⁹ Este entendimento de família funda-se no modelo de família legalmente constituída por pai, mãe e filhos.

de nascimento. Nesta documentação encontra-se apenas o seu nome. Este fato é marcante para ela, mais do que um papel, significa seu lugar naquele grupo, comprova o quanto não era considerada parte da família, nem pela família biológica nem pela adotiva, nem oficial, nem subjetivamente³⁰.

Esta adolescente compreende sua história a partir desta vivência. Para ela, a irmã tem trabalho, estudou e está bem porque foi registrada, era a preferida, desde criança. Ter atenção e cuidados aparece como a grande referência de ocupar um lugar na família, ou, ao contrário, sentir-se rejeitada, *“tudo o que era bom era prá ela, o resto era prá mim.”* (sic)

Constatamos o quanto esta vivência na infância é marcante em sua história, tanto que compreende seu lugar no mundo a partir dela, como quem foi abandonada, rejeitada, ficando sempre em segundo plano, recebendo as sobras. Ao mesmo tempo em que esta vivência é importante, podemos nos perguntar que experiências ela teve nos espaços por onde passou que não ressignificaram esta vivência, ou melhor, não lhe abriram a possibilidade de significar sua história e seu lugar no mundo de outra forma. Há o movimento de apegar-se a isto, mas em contrapartida estão as possibilidades que ela encontrou para superar ou não este significado.

Esta experiência de sentir-se abandonada, entretanto, não se estende às outras famílias, onde principalmente a mãe aparece como a figura de referência, sendo preservada de críticas que desmereçam seu papel de quem cuida, educa, etc. Contribui para isto o fato de ser a mãe a procurar pelos filhos na rua,

“da mãe a gente só apanhava quando fazia coisa errada, (...) a minha mãe andava sempre atrás de nós, procurando por nós, é porque a minha mãe não tinha culpa.”
(Cristina)

³⁰ Subjetividade, a dimensão psicológica do ser humano que, na relação dialética com a objetividade, constitui o sujeito.

É ela quem procura, anda atrás, educa, vai buscar os filhos na rua. Com ela os laços são preservados, justificadas suas atitudes - como bater, ou ficar passiva frente ao pai - ; *absolvida* então pela situação vivida em casa, muitas vezes a mãe é entendida como vítima do pai, irmãos. Mesmo quando a convivência torna-se insuportável, os laços afetivos permanecem e a figura da mãe continua tendo papel diferenciado do restante da família:

“os meus irmão me batiam e batem, a minha mãe não pode fazer nada, não deixa eu chamar a policia prá ele, ela tem medo, (...) mesmo que eu não teja morando com ela, mas eu quero que ela teja viva prá eu pensar: eu tenho uma mãe.”
(Marisete)

O fato de ver a mãe como não podendo fazer nada ou como quem tem medo coloca a relação com a mãe muito mais no plano da abstração. Objetivamente ela não consegue *bancar* a permanência da filha em casa, junto a si, por medo dos filhos mais velhos. Acaba por não ser uma mediação possível, mesmo assim, ocupa um lugar na vida desta adolescente.

A tentativa de assegurar à mãe biológica um espaço que, mesmo à distância, seja garantia de *ter mãe*, significa não estar abandonada, sozinha no mundo. Podemos dizer que este significado encontra-se vinculado tanto ao papel efetivo da mãe na vida da criança, quando esta constitui-se como uma figura de referência e segurança de ser aceita, atendida, cuidada, quanto à idéia que dá à mãe, em nossa sociedade, o status de grande provedora de cuidados, carinho e amor pelos filhos, ao *mito do amor materno*³¹. Constatamos, entretanto, o quanto esta relação também pode ser difícil ou frágil.

Em uma das famílias dos entrevistados, a mãe biológica não é preservada de críticas ou mágoas. A mãe é descrita como alguém que só aparece quando está fugindo

³¹ A respeito do mito criado em torno da figura materna, que atribui à mãe o *instinto natural* para cuidar, amar e dar atenção incondicional à sua prole, consulte-se Badinter (1985), “Um amor conquistado: o mito do amor materno”.

do companheiro ou precisando de alguma coisa. A maior dificuldade é admitir que a mãe, apesar de viva, não “quis” ficar com eles:

“Prá ser sincero a minha mãe tá viva, mas quando eu era pequeno e tava doente no hospital, apenas a mãe não queria cuidar de mim, só que a mãe tava viva, como ainda tá, só que ela não queria cuidar de mim. Quem cuidou de mim e dos meus irmãos foi a vó.” (Michael)

A mãe aparece aqui como alguém que escolhe não querer os filhos, enquanto a avó é a figura que assume, que cuida. Ela adotou e criou cinco netos, mesmo os pais estando vivos, é a responsável, representando o grande vínculo, assumindo então o papel que, culturalmente, seria da mãe. Apesar disto, a relação com a avó era bastante conflituosa. Muitas vezes expulso de casa, Michael permanecia dormindo no porão. Durante esses períodos, outras pessoas responsabilizavam-se por sua alimentação e cuidados:

“A Mira sempre dava coisa pra eu comer, tem uma outra senhora lá que ficava com pena de mim e me botava lá na casa dela prá eu dormir, (...) a Catarina era uma pessoa que sempre me cuidava, pra tudo onde ela ia, ela me levava (...) eu lembro de brincar com o pai, dele levar nós pra passear, de dar brinquedo prá nós.” (Michael)

Em vários momentos, outras pessoas assumiam o cuidado e a responsabilidade com as crianças menores, poderia ser o pai, avós, parentes, amigos, conhecidos ou mesmo desconhecidos. Isto demonstra o quanto as relações de cuidados, responsabilidade, decisões e afeto se ampliam, não ficando restritas à figura materna e paterna. Cláudia Fonseca, no texto *“Criança, família e desigualdade social no Brasil”* (1993:116), ao analisar a organização familiar de grupos de baixa renda em Porto Alegre, traz importante material acerca desta *“forma alternativa de organização, vinculada a uma cultura popular urbana”*. Nesses espaços,

“as decisões envolvendo crianças, como criá-las, escolarizá-las, seu destino após a morte dos pais e até mesmo o número considerado desejável - não estão de maneira alguma confinadas ao casal.” (idem:120).

No caso relatado anteriormente, a mãe aparece como quem optou por não cuidar dos filhos, entretanto, em outras histórias, ela assume papel de destaque; mesmo assim, não é a única a se fazer presente e importante na vida destas crianças. Pelo menos em um relato o pai também aparece como alguém que se importa, brinca, vai visitar, enfim, preocupa-se com eles, mesmo não morando junto. Entretanto, em outras famílias, a figura do pai é marcada por ressentimentos ou mágoas: *“O que tinha de ruim em casa era o meu pai, ele enchia os corno, brigava com a mãe, batia na gente e nela. (Shirley)*

A figura do pai é aqui associada ao uso de droga, ou a situações de violência. Quando não envolvidos com o alcoolismo, admite-se que havia uma mudança de atitudes - *“quando tava são, ele era outra pessoa”*(Cristina). Para ela, nesse momento o pai não estava *são*, sadio, portanto estava doente, acometido pela doença do álcool. Vários depoimentos apontam esta situação, de pais *doentes pelo álcool*, que cometem atos violentos, porém quando estão *sãos*, livres da doença, estabelecem outra relação em casa.

Entretanto, a convivência com o pai alcoolizado é significada por quase todos os adolescentes como momentos de sofrimento e violência, o que também contribui para que outros espaços, como a rua, apareçam como possibilidade na construção de relações de cuidados, vínculos.

Além disto, o fato de estarem em muitos momentos sob os cuidados de outras pessoas, que não exatamente familiares (pai e mãe, mais precisamente), marca na história destas crianças o início da experiência de estar em movimento, circulando entre as famílias, os grupos, as casas e a rua, apontando também para uma outra forma de organização familiar, onde *cabe* a presença de outros membros, onde há uma mobilidade maior do que nos domínios restritos da casa.

Em algumas histórias temos a importância dos laços familiares como uma referência que permanece: mesmo nos momentos de viver na rua, sabiam que havia a possibilidade de voltar para casa, mesmo que essa casa fosse um local onde as relações *estouravam* quase o tempo todo, com brigas e discussões entre os pais, os irmãos. Essa era uma alternativa que fazia parte do campo de possibilidades que eles conseguiam antecipar. Desta forma, voltar para casa era um fato que, em alguns momentos, era considerado enquanto necessidade de dar um tempo da rua, rever a família, estar em lugar mais protegido; em outros, porém, ir para casa ou ser levado até ela por instituições ou outras pessoas significava *fracasso*. Em ambos os casos, ir-e-vir de um espaço para outro era parte do cotidiano.

Começa a firmar-se, nesta trajetória, uma delimitação muito tênue do que seja o espaço da casa e da rua. Isto aponta para uma fragilidade de limites, contrapondo-se ao entendimento de oposição clara e definida entre esses dois espaços. Esta forma diferenciada de organização e *lógica familiar* deve ser compreendida no contexto das condições de existência desses grupos, levando-se em conta vários aspectos, como o econômico, o social e o cultural, entre outros.

Na discussão acerca da trajetória vivida por crianças e adolescentes das classes populares, é fundamental resgatar o conceito de família na sociedade atual, principalmente na sociedade brasileira. Para entendermos a dimensão desta problemática, é necessário pensar como a família com a qual convivemos, foi-se construindo ao longo da história. Sem a pretensão de fazer um longo resgate histórico, procuro entender melhor esta constituição naturalizada entre nós de grupo familiar.

É importante fazermos o mesmo movimento já realizado com relação ao entendimento dos espaços público e privado : desnaturalizar o espaço familiar. Isto significa dizer que devemos olhar para esse espaço como inserido em um contexto histórico que engendra a constituição de sua *normalidade*. Não há um normal a priori, dado, mas uma concepção de normalidade construída historicamente e inserida em um determinado contexto social, econômico, político, cultural. O que é considerado “normal” para uma época deixa de o ser em outra e assim por diante.

“Assim como a família não é uma instituição natural, podendo assumir configurações diversificadas em sociedades ou grupos sociais heterogêneos, o modelo nuclear de família que nos parece tão natural, só se consolidou por volta do século XVIII (...) A mutabilidade seria então uma característica do grupo familiar”. (Bruschini 1993:51)

Neste sentido, a família e o “*sentimento de família*” que temos hoje como modelo é uma construção relativamente recente e não se estende a todas as culturas e civilizações, mas é característica do modo de produção capitalista, das condições sócio-econômicas e culturais:

“O sentimento de família que emerge no século XVI - XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância, não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o sentimento da família. O sentimento era novo, mas não a família (...), não se conferia na Idade Média um valor suficientemente forte à família para que ela saísse do silêncio. Daí em diante o sentimento da família nasce e a família não é apenas vivida discretamente, mas e' reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção. (...) Ora, este sentimento tão forte, se formou em torno da família conjugal, formada por pais e filhos”. (Ariès 1981: 223)

Este modelo de família conjugal procura dar à instituição familiar uma naturalização que ela não tem, e, a partir do momento em que esta concepção torna-se unanimidade, desconsidera sua condição de criação humana mutável. Todas as outras formas de organização familiar passam a ser consideradas desorganização ou risco. A condição de risco tem sido atribuída a grupos sociais desvalorizados. Em vez de discutir o aspecto econômico, social e cultural desta questão, desloca-se o problema para o campo individual.

1.1. O trabalho infantil como estratégia de sobrevivência para as classes populares

As famílias dos entrevistados, em maior ou menor intensidade, precisaram garantir a cada dia sua alimentação, conforto ou mesmo moradia. As dificuldades são partilhadas pela mãe, pai e até os irmãos menores. Uma alternativa para isto era ir onde houvesse possibilidade de conseguir trabalho, na esperança de encontrar também lugar para morar, comer, etc. Esta situação é descrita por Cristina:

“Os meus pais não tinha paragem, nós era que nem cigano, moramos em vários lugares, em Curitiba, aqui moramos um tempo na rodoviária, depois embaixo da ponte ficamos bastante tempo, moramos em casa de Cohab, invadimos casa no Morro da Caixa (...) meu pai trabalhava onde tinha trabalho, fazia de tudo, catava lata, ferro, papelão”.

Desde muito pequena, ou antes mesmo dela nascer, o cotidiano familiar era de uma **mobilidade** bastante grande. O fato de não ter trabalho fixo contribuía para o fato de não ter lugar para morar, depois de nascer, vivendo no vai-e-vem, da casa para as ruas, através dos trabalhos dos pais. Neste relato aparece o quanto, para esta família, a rua constituía-se enquanto parte do cotidiano, catando papelão, vendendo coisas. Estas crianças conviveram com a rua desde muito cedo. Era o lugar onde seus pais podiam trabalhar ou estar. Aprendem *em casa* a mover-se atrás do sustento, do trabalho. O movimento faz parte da vida da família:

“A gente pedia no centro, minha mãe com minha irmã mais nova no colo ficava vendendo naftalina, e eu pedindo, vendendo naftalina e os outros irmãos também, a gente já conhecia a rua. Logo depois eu comecei a tocar violãozinho e assim eu fui, sempre trabalhando, pedindo, tocando”. (Cristina)

Há a necessidade familiar de contar com todos os membros, sejam eles crianças ou adultos, para garantir a manutenção da casa e, assim, a sobrevivência do grupo. Viver diariamente a luta por alimento e moradia parece ocupar espaço central

na vida de grande parcela da população brasileira. Nesta condição encontram-se, com nos referimos anteriormente, vinte e cinco milhões de pessoas que, *excluídas* da parcela que usufrui das *vantagens* oferecidas pelo sistema capitalista, constroem formas de lidar com tal situação, criando alternativas, individuais ou coletivas, para solucionar a *difícil arte de viver*. Essas soluções passam pela luta e organização popular, pela solidariedade ou pelo rompimento e inserção no considerado “mundo do crime”³². Para outras, ainda, a rua aparece como alternativa para viver e sobreviver.

Compreendemos que a condição em que se encontra esta parcela da população, privada de seus direitos econômicos, sociais, culturais e políticos, certamente produz formas de mover-se, que passam pela luta diária pela sobrevivência, pelas mais variadas formas de exploração do trabalho e da vida mesma. Esta experiência tem reflexos na organização da vida doméstica: *“a mãe trabalhava fora e a única que cuidava dos meus irmão e da casa era eu, mas eu era muito pequena”*. (Sandra)

O fato de ser pequena e ter que cuidar dos irmãos menores e dentro de casa ou na roça faz com que o cotidiano infantil fique bastante pesado, difícil de ser vivido: *“Quando eu tava em casa, eu trabalhava na roça, desde às seis da manhã às seis da tarde, eu era pequena e não podia nem carregar a enxada”*. (Nadir)

O trabalho infantil é comum em quase todos os modos de produção. A utilização, para o trabalho, de pessoas no período que é considerado atualmente como infância não é novidade deste modo de produção, não havendo dúvida quanto à sua desejabilidade e significado cultural e econômico.

Além dos trabalhos definidos dentro de casa, a necessidade de ajudar no sustento familiar faz com que as crianças trabalhem em outros espaços, na roça, nos bairros, no centro da cidade, no mercado público, nos pontos de ônibus, na saída dos supermercados, exercendo várias atividades: vendendo amendoim, bala, coxinha, cuidando de carros, trabalhando na feira, tocando violão ou pedindo esmola.

³² A este respeito ver “*A máquina e a revolta*”, Alba Zaluar (1994)

Estas atividades, exercidas por pessoas *em desenvolvimento*, exigem conhecimento, responsabilidade, esforço e desenvoltura, como se elas fossem um trabalhador adulto, entretanto, são entendidas pela família como parte da contribuição devida pela criança à manutenção da casa - cuidando dos irmãos pequenos, dos afazeres domésticos, ou contribuindo para a renda familiar.

Uma das adolescentes entrevistadas, apesar de ter experimentado o peso do trabalho em casa e considerar o quanto foi difícil para ela viver esse cotidiano, agora, como mãe, reproduz esta mesma relação, entendendo que, assim como ela viveu desta forma, suas filhas podem passar pela mesma experiência. Depois de vivenciar esta situação em casa quando criança, utiliza o mesmo entendimento que seus pais tiveram com ela: ao referir-se à filha de três anos, insiste que : *“ela é malandra, vai trabalhar”*(sic). A criança, então, desce o morro, pedindo dinheiro para comprar o que deseja, volta com balas e divide com a mãe e a irmã mais nova, de um ano e meio aproximadamente.

A compreensão do fato de nascer pedindo e morrer pedindo aparece para ela como algo que está escrito e, desta forma, não tem perspectiva de ser alterado ou transformado, como uma fatalidade da qual nem ela nem as filhas conseguem escapar. Este significado dado às experiências vividas na infância estende-se atualmente à relação estabelecida com as filhas, onde o trabalho, *“a vida é muito dura e deve se aprender desde cedo a lidar com ela”*(sic), inclusive para não sofrer mais tarde. Aprender desde cedo a *virar-se* sozinha é o grande ensinamento que esta mãe pode dar às filhas, exigindo que elas aprendam logo a conseguir dinheiro, alimento, doces.

Nas histórias relatadas, tarefas em casa são significadas como penosas e o contato com a rua “abre” uma série de outras possibilidades e conhecimentos; entretanto, apesar das novidades que a rua aponta, o trabalho continua sendo uma exigência e o seu não cumprimento acarreta violência física ou psicológica, tanto pelo *apanhar* de fato quanto pelo medo:

“Eu era muito pequena e a minha irmã começou a me trazer pro centro prá pedir dinheiro, aí a gente levava o dinheiro, no outro dia não levava, aí a gente ficava dormindo na rua, de medo de apanhar.” (Cristina)

Seja negado, combatido, desejado ou esperado, o trabalho infantil é uma realidade. Concordando ou não com as razões de sua existência e manutenção enquanto forma de sobreviver das crianças e adolescentes empobrecidos, o impossível é negar a sua existência.

“A Organização Internacional do Trabalho (OIT) calcula que trabalhem hoje 200 milhões de crianças em todo o mundo. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 7,5 milhões de brasileiros entre 10 e 17 anos trabalham. Representam 11,6 % da força de trabalho do país; e 3,5 milhões deles têm menos de 14 anos. Trata-se de mão-de-obra menos organizada, mais dócil e mais barata: em 70% dos casos recebem em média meio salário mínimo”. (Mateos 1995:13)

Para poder sobreviver, as famílias das classes populares acabam por inserir seus filhos desde cedo no sistema de exploração pelo capital. Observa-se, entretanto, que o trabalho infantil não é específico dos centros urbanos, pois no meio rural a criança também participa dos afazeres domésticos e da lida no campo. Contudo, o meio urbano “aprimora” este sistema, por vezes responsabilizando a própria criança pelo sustento da família: já ao nascer, é utilizada pela família como meio de sobrevivência e subsistência, através da mendicância ou por outras formas de exploração:

“Eu era velha, porque eu com seis anos já era velha, (...) eu era ligada, porque eu tinha que batalhar prá ajudar a minha mãe, aí eu tinha que pedir, tinha que me cuidar, proteger o meu dinheiro. O meu dizer de ser velha é que eu tava aprendendo as coisas prá me cuidar e saber como era sobreviver, a ter que se cuidar na rua sozinha”.(Cristina)

A necessidade de trabalhar diariamente na rua ou em casa faz com que algumas crianças construam formas diferentes de se relacionar com suas necessidades ou dificuldades. O fato de encontrar-se desde muito cedo na rua e, em muitos

momentos, sem a figura de um adulto que represente segurança, faz com que as crianças percebam-se como tendo que resolver seus problemas sozinhas.

Esta parece ser a principal atividade destas crianças que, muito mais do que preocupar-se com os brinquedos, a escola, preocupavam-se em cuidar-se, conseguir alimento, dinheiro. Esta dura realidade permeia todas as histórias destes sujeitos, a necessidade de *batalhar - lutar, combater, guerrear, pelejar* - diariamente, garantindo a sobrevivência.

Podemos considerar este processo como de *adultização*, uma necessidade de tornar-se adulto muito cedo; com obrigações e responsabilidade de adultos, estas crianças constroem seus referenciais de ser e mover-se no mundo. Esta infância difere, e muito, da concepção de *infância protegida* que se tem.

Aos seis anos - quando em tese, as crianças ainda estão em casa, ou no máximo freqüentando a pré-escola, esperando dos pais os cuidados e atenção para comer, vestir, brincar, atravessar a rua, proteger-se do frio, da chuva, etc.- saber cuidar-se, ganhar e cuidar do dinheiro, batalhar para sobreviver, ocupam a maior parte do dia e da noite de muitas crianças.

A alimentação, a roupa, a brincadeira, o prazer, a diversão, são coisas a serem garantidas a cada dia. Não estão dadas, prontas, à espera de serem utilizadas, ao contrário, só serão garantidas a partir da luta daquele dia, com as exigências que uma luta tem - cansaço, desgaste e também prazer pela conquista (seja do alimento, roupa, doce, bebida, brinquedo).

A partir desta vivência, a rua viabiliza a construção de estratégias de comunicação, mobilidade, conhecimento, de poder, enfim, que diferenciam estas crianças de outras com a mesma idade. Experimentar-se aos seis anos, ou antes ainda, como alguém que deve ser responsável pela sua própria sobrevivência, faz com ela aprenda, domine vários *códigos e linguagens* que muitos só aprenderiam bem mais tarde, pela escola ou com a "tranqüilidade" esperada da casa.

Aprender a cuidar-se e cuidar das suas coisas - violão, dinheiro-, aprender a *virar-se*, conseguir o que quer - comida, cuidados, atenção -, aprender a contar

dinheiro, saber safar-se das confusões com a turma, a polícia - “ *eu tava aprendendo as coisas pra me cuidar e saber como era sobreviver*”. Este aprendizado, a rua e sua dinâmica viabiliza, impõe e exige que seja rápido; também dá a estas crianças poder e conhecimento, à medida que possibilita o domínio dos espaços, lugares; também constitui-se em uma garantia e segurança: ninguém na rua tem, como eles, a mobilidade, o conhecimento daquele espaço e suas possibilidades para esconder, proteger-se, fugir, abrigar-se. Aprendem a virar-se para conseguir dinheiro, vendendo coisas, roubando, trocando favores e inserindo-se no contingente de pequenos trabalhadores - vendendo jornais, doces, etc.

A racionalidade de que o trabalho é um bem em si mesmo permeia a vivência destas famílias, que assumem para si o discurso de que criança que está trabalhando não tem tempo para fazer ou pensar bobagens, que é preciso desde cedo aprender a trabalhar para não ser *vadio*, ou ainda porque trabalhar “*nunca fez mal a ninguém*”. Esta racionalidade, aliada à real situação de miséria, incentiva ou propicia que trabalho infantil, dentro ou fora dos domínios domésticos, seja encarado como alternativa de sobrevivência e aprendizado, para as classes populares:

“A centralidade do trabalho como valor e como representação nas práticas educacionais e na ideologia por estas transmitidas coloca a necessidade de uma diferenciação que existe nas sociedades divididas em classes; preparar a criança das classes populares o mais rapidamente possível para o trabalho e adiar ao máximo a relação das crianças das classes médias/alta com o mundo do trabalho”.
(Pinto 1995:23)

Esta dinâmica familiar, quando levadas a situações extremas, contribui para que a rua apareça como possibilidade concreta de fugir da violência dentro de casa:

“Eu cheguei em casa sem a cesta de coxinha, apanhei, apanhei, e era apanhar, não era de chininho, de cinta, não, era de vara de marmelo, ficava cada roxão nas costas, quase morria de dor. Mas um dia eu disse assim: pode bater que é a última vez, que eu vou embora”.(Nadir)

Antes do contato com a rua, e mesmo depois dele, as experiências que vive em casa marcaram a vida desta criança, como marcariam a vida de qualquer uma. As pessoas com quem convive “mostram o mundo” para ela, ensinam coisas, mostram o quanto é possível ser amada, cuidada, querida, ou não. Assim, ela se relaciona de uma forma específica, particular, com sua história familiar, significando-a como uma possibilidade de conviver, estar, ou então como um espaço de mágoa e violências, de que não quer ou pode fazer parte. Neste caso, a possibilidade de “*ir embora*” de casa abre-se a partir do fato de para ela, a convivência ter ficado insuportável. Assim como esta criança, outras também aprenderam, pela convivência, o significado da ação de ser cuidada ou protegida, mas também o peso da força bruta, da violência em casa.

1.2- Violência : as várias faces

Vemos cotidianamente, através dos meios de comunicação, reportagens acerca dos atos de violência cometidos por crianças e adolescentes, nas ruas das cidades e em instituições, principalmente pelos considerados *menores*. Assaltos, assassinatos, seqüestros, tráfico, são os crimes normalmente associados a estes sujeitos, que passam a ser encarados como *bandidos e marginais*, ou seja, um perigo iminente e permanente à sociedade. O fato de serem considerados *bandidos* faz com que não se lance um olhar sobre as suas reais condições de existência; ao contrário, cristaliza-se o entendimento de que são perigosos, violentos, fadados então, por sua única responsabilidade, ao fracasso, extermínio e morte.

Longe de compactuar com esta leitura parcial e preconceituosa, buscamos compreender a história vivida por esses sujeitos. Para além do rótulo, seja ele de menino de rua ou trombadinha, marginal, procuramos conhecer a realidade que engendra a situação dessas crianças e adolescentes. Necessariamente voltamos nosso olhar para as relações em casa, na rua ou nas instituições. É com esta perspectiva que nos deteremos a entender a questão da violência, como uma perspectiva significativa nas relações que constituíram a história dos sujeitos entrevistados. A família ocupa um

importante papel em nossa sociedade, tem o caráter de provedora, espaço por excelência de cuidados e carinhos:

“Segundo normas constituídas em nossa sociedade, o espaço destinado à educação e formação de crianças e adolescentes é prioritariamente da família, considerada sempre como uma instituição de caráter sagrado e portanto impenetrável. No entanto, hoje são inúmeros os trabalhos de pesquisa que começam a desvendar a problemática dos abusos sexuais, físicos e psicológicos aos quais crianças e adolescentes têm sido submetidas em suas relações familiares”. (Azevedo 1989:76)

Fruto de uma cultura onde os conflitos se resolvem pela violência, o espaço familiar reproduz esta situação, através de uma violência cotidianamente exercida dentro e fora dos limites domésticos, com o intuito de garantir a obediência e a punição, a permanência em casa ou a busca pelo sustento: *“Quando eu tava em casa o meu pai mandava eu fazer toda a limpeza da casa, se eu não fizesse ele me batia, e eu era bem pequenininha.”* (Cristina)

No contexto de precariedade vivido pelas famílias, o cumprimento das tarefas determinadas a cada membro é bastante significativo. Todos contribuem e, deste modo, as tarefas destinadas à criança não levam em conta, necessariamente, algumas condições que consideramos fundamentais : demasiada exigência física, excesso de responsabilidades, pouco tempo para o lúdico, afastamento da escola, dentre outros.

Não temos a intenção de desqualificar o esforço feito pelas famílias para garantir a manutenção e sobrevivência de todos e, neste sentido, exigir que todos participem, cooperem nos afazeres domésticos, na rua ou na roça; entretanto, relacionada a esta exigência de contribuição na renda familiar, encontramos **situações de violência**, que atravessam esta e outras relações destas crianças e adolescentes: *“Eu apanhava muito em casa porque não fazia nada, também eu era muito pequena, tinha que fazer o quê ?”* (Marisete)

Ao se indagar sobre suas atribuições em casa -*“eu era muito pequena, tinha que fazer o quê ?”*, esta adolescente questiona-se sobre o papel da infância nas classes

populares. A partir daí, consideramos fundamental entender a concepção de infância que engendra tal prática e o papel atribuído à criança nesse cotidiano:

“Filhos são espancados, torturados, tendo em vista a prática de uma educação autoritária, violenta, que deverá desde cedo transmitir regras, valores e comportamentos de submissão aceitos em nossa sociedade.” (Azevedo 1989:78)

Ao nos determos especificamente sobre o entendimento do que é ser criança - menina, constataremos que o tempo de ser criança é tempo também de aprender a ser trabalhadora, ser mãe, ser dona de casa, enfim, tempo de aprender e preparar-se para o futuro; entretanto, é também tempo de experimentar-se, construir conhecimentos, significados. Para estas adolescentes, a infância é um momento bastante curto, que constrói, desde cedo, a referência de um dever-ser trabalhadora, mãe, esposa.

Isto contribui para que as famílias - e não somente elas - procurem preencher o tempo da criança com tarefas domésticas, cuidando da casa, dos irmãos, tanto para que não tenha tempo de pensar ou fazer bobagens e mantendo-a longe das “más companhias”, das drogas, quanto para saber mover-se no mundo, aprendendo desde cedo a ser trabalhadora. Esta racionalidade machista, no caso das meninas, exige responsabilidades e submissão, no registro de Azevedo (1989:77):

“É importante considerarmos a existência do patriarcado, em que as mulheres, sejam elas mães, esposas, companheiras ou filhas, submetem-se na maioria das vezes à vontade do macho”.

A partir desta racionalidade, às meninas são atribuídas as atividades de dentro de casa e, aos meninos, mais facilmente se considera a possibilidade de trabalhar fora. Dos entrevistados, a maioria das meninas trabalhava em casa antes de ir para a rua; já os meninos, sem a responsabilidade das tarefas domésticas, mas com o compromisso de contribuir para o sustento da família, trabalhavam na rua, cuidando de carros,

engraxando sapato, esmolando. Esta realidade aponta para a questão de gênero e aos papéis definidos, enquanto femininos e masculinos, em nossa sociedade³³.

Desde crianças aprendem que às mulheres é reservado determinado espaço - doméstico -; determinada condição - frágil, necessitando de cuidados, proteção -; e possibilidades - ser mãe, cuidar dos filhos e da casa. A partir desta definição histórica e cultural, constatamos que as meninas e meninos reproduzem os modelos definidos ou exigidos, mas também subvertem a ordem quando tomam outras atitudes ou posicionam-se de forma diferente da esperada: *“Lá em casa, desde pequena, era eu que chamava a polícia para tirar o pai, quando ele queria bater em nós e na mãe eu ia lá e chamava a polícia.”* (Cristina)

Se a submissão e a fragilidade são atributos historicamente construídos como relacionados ao sexo feminino, em vários momentos estas crianças rompem com este estereótipo e colocam-se frente a várias situações de forma inusitada, por vezes surpreendentes, como no relato acima. O ato de chamar a polícia, posicionando-se de outra forma frente à violência exercida pelo pai, aponta para uma outra forma de lidar com os conflitos dentro de casa, expondo-os publicamente e recorrendo a quem, naquele momento, era entendido por ela como quem poderia ajudar, socorrer, mesmo que este ato posteriormente tivesse conseqüências violentas para ela, pelas represálias do pai. Esta atitude, de qualquer modo, rompe com a perspectiva de ocultamento dos conflitos domésticos, tornando-os públicos.

Impossível falar em violência e restringi-la ao espaço familiar. Este caráter perverso nas relações, com certeza, é resultante de todo um processo de violência estrutural - violência do Estado e das instituições - que permeia as relações de trabalho, pela exploração humana, pelo desemprego, etc. Violência diária também na cidade, nos bairros, no campo, nas escolas, com a polícia. Assim,

³³A este respeito, citamos alguns estudos que se referem à questão de gênero : Pinotti, José Aristodemo *“A discriminação da mulher e a AIDS”*. Brasília - DF; Highwater, Jamake. *“Mito e sexualidade”*, 1ª. ed. São Paulo 1992.

“a violência deve ser considerada não apenas no seu aspecto de transgressão de normas e preceitos, mas também em seu caráter polivalente e polifônico de resistência e confronto, como um fenômeno constante da história humana.” (Roure 1996:49)

A discussão acerca da violência no espaço da família tem tomado muito espaço e tempo de técnicos e profissionais comprometidos com as questões da infância e adolescência; entendemos, porém, que o exercício da violência dá-se de várias formas, seja através da exploração do trabalho infantil, do abuso sexual, dos altos índices de mortes, assaltos, extermínios, estupros, seqüestros, dos quais estas crianças e adolescentes têm sido vítimas, seja através da ineficiência das políticas públicas de saúde, educação, etc.

Além disto, a violência - tanto verbal, física, como psicológica - aparece como uma forma de se relacionar com os filhos, com a esposa, colegas, uma possibilidade de agir para resolver os conflitos, para ensinar, para punir, reprimir, ou ainda para aprender. Reduzir a perspectiva da violência ao espaço da casa é recortar o problema e deixar a família como a grande vilã de todas as relações. Com certeza não é esta a perspectiva deste trabalho, entretanto, não podemos cometer o equívoco ignorar essa violência cotidiana, exercida no espaço familiar e com conseqüências também significativas, porém, na maioria das vezes, como afirma Roure (1996:49), *“oculta e dissimulada”*. O fato de ser parte de toda uma conjuntura violenta faz com que a compreendamos de outra forma, sem reduzi-la; contudo, isto não faz com que concordemos ou justifiquemos seu exercício.

Existe uma tendência em relacionar pobreza, marginalização e violência, especialmente se relativa à infância. Esta relação é equivocada, pois o exercício da violência permeia todas as classes sociais, *“encontra-se de forma transversal em todas as classes sociais, não respeitando sexo, idade, credo, idade e cor”*(idem). Mesmo sendo camuflada e não tendo a visibilidade que uma briga ou discussão no morro tem, o exercício do poder sobre o outro não é exclusividade das classes populares, mas permeia outras categorias :

“A história da infância e adolescência na sociedade brasileira foi sempre permeada por diferentes práticas de violência,(...) convém ressaltar que as diferentes formas de violência utilizaram-se de critérios que extrapolam as categorias de classe social, mas englobam ainda as categorias de gênero (patriarcado), de idade (adultocentrismo) e de cor (racismo)”. (Roure 1996:61)

Normalmente associada à questão da violência familiar, aparece, em quase todos os relatos, a questão da droga e seu uso em casa, sendo bastante marcante para as crianças e adolescentes. O contato com as drogas acontece antes de estar na rua, trabalhando ou morando. Encontramos, na maioria dos relatos, a experiência das crianças e da família em conviver dentro de casa com usuários de drogas, principalmente o álcool. A maconha e a cocaína também aparecem como sendo utilizadas em casa, pelos pais ou irmãos. Nestes momentos a violência fica mais dramática. Esta relação droga - violência na família é também descrita por Marisete:

“Eu fugia de casa mesmo porque tinha droga dentro da minha casa, meus irmãos começaram a roubar e só trazia cocaína de bucha mesmo, eu não sabia o que era, mas queria saber, quando a gente é criança tudo quer saber. Eu lambia o prato que eles cheiravam. Eles começaram a me bater e eu fui prá rua.”

Neste relato, além da descrição dos fatos ocorridos em casa pelo uso de droga na família e das situações que seu uso propiciava, esta adolescente relata sua concepção de criança : *“quando a gente é criança, tudo quer saber. Eu lambia o prato que eles cheiravam”*. A curiosidade de quem está conhecendo o mundo, experimentando-se nele, e para tanto querendo saber o que são as coisas, para que servem , saber qual o gosto delas, etc. Permeando seu crescimento, a necessidade de saber o que é, como é e o porquê das coisas, própria de qualquer criança. Dentre as experiências para *aprender* o mundo ao seu redor, algumas com certeza são bastante difíceis.

O uso de drogas, lícitas ou ilícitas, certamente encontra-se relacionado a muitos fatores, dentre eles os culturais e econômicos. Não é recente em nossa civilização o uso das drogas para o prazer, pelo status, para permitir estados alterados de consciência em rituais, ou ainda com fins medicinais. Associados às questões econômicas, encontramos a venda de drogas lícitas (cigarro, álcool, psicotrópicos) e o tráfico de drogas ilícitas, ambos como forma de renda, poder, domínio.

Como parte fundamental desta relação com a droga, encontramos a falta de perspectiva, vivida por milhares de pessoas, nas favelas ou nos condomínios fechados, nas escolas ou na rua, uma relação de alienação diante da vida, do futuro, onde o prazer momentâneo, o agora, é o que efetivamente importa. Esta relação não é exclusiva das classes populares, estende-se a famílias de classe média e alta.

No caso da dependência química, é necessário analisar a questão enquanto um fenômeno social, psicológico e biológico, para que efetivamente se construam propostas preventivas.

“Ao invés de se analisar o consumo de drogas a partir de suas variáveis, com o intuito de se construir propostas preventivas eficazes, as abordagens correntes limitam-se a preconizar uma repressão implacável, restringindo-se, desta forma, às drogas ilícitas. Ora, em muitos países, entre os quais o Brasil, são precisamente as drogas lícitas as mais consumidas e as mais fortes geradoras de abusos e dependência.” (Bucher e Oliveira, apud Rosa, 1996:173)

Podemos analisar o quanto essas vivências marcam a vida de qualquer criança, principalmente se experimentadas em um espaço de referência, seja a casa ou qualquer outro. A convivência com a droga em casa marca outras vivências, como a experiência de usá-la, o medo e a fuga: *“Em casa era bom quando a minha mãe não bebia, senão ela batia em mim e eu tinha que fugir de novo pra rua.”* (Marisete)

Neste momento, esta adolescente, experimenta-se como não tendo escolha - *eu tinha de fugir de novo para a rua. Aparece novamente a saída de casa, entendida*

também como uma fuga da violência doméstica. A rua não aparece como uma opção, como algo desejado ou buscado por ela, para divertir-se, realizar-se, enfim. Ao contrário disto, ela emerge como possibilidade para fugir, escapar de uma situação de conflito dentro de casa: *“A mãe e nós cansamos de dormir na rua por causa do pai, nós tínhamos que fugir, a mãe de barriga, sem barriga, ia prá rua prá não apanhar dele.”*(Cristina)

Podem existir muitas formas de lidar com os conflitos em casa, em alguns momentos calando, em outros pedindo socorro, ou ainda, como podemos identificar nestas falas, reagindo à violência doméstica pela fuga. Tendo a ida para a rua como possibilidade concreta e sendo esta, em alguns momentos, partilhada com alguém da família (como a mãe, irmãos, etc.), a experiência de permanecer na rua à noite começa a fazer parte da vida destas crianças.

A rua faz parte do cotidiano, para trabalhar, brincar; podemos dizer que aparece como uma extensão dos espaços por onde circula. Desta forma, o fato de fugir para ela, quando os espaços onde se encontra tornam-se insuportáveis, não pode ser considerado uma “exceção”. Esse espaço já é conhecido. Tanto como consequência da violência vivida em casa, da fuga ou do contato pelo trabalho, a rua emerge, então, como alternativa para fugir, ficar, estar.

2- A rua :os amigos, a droga e a solidariedade

“eu vi, eu convivi e eu sofri na rua”

(Cristina)

Para quem já conhecia e convivia na rua através do trabalho, dos amigos, ou de alguém da família, ficar nela mais tempo e até dormir é como uma consequência *inevitável*. Apesar disto, as primeiras noites, ou os primeiros dias vividos isoladamente na rua são relatados pela maioria como momentos difíceis:

“Depois daquela surra, eu sai, quando cheguei no tal do centro, era noite, um medo, um medo, um medo, eu disse assim: agora o que vai ser de mim? Naquela noite eu nem dormi, de medo, morrendo de medo, eu ficava andando de um lado para outro.” (Nadir)

Não é com tranquilidade ou segurança que as primeiras noites passadas na rua são experienciadas. Quando da chegada na rua, a dúvida - *o que vai ser de mim?* Estar sozinha à noite, com medo do desconhecido, medo também da violência *“de ser atacada” (sic)*. Neste momento de chegada na rua algumas meninas optam por *travestir-se* de menino, com o objetivo de proteger-se, utilizam roupas grandes, cabelo curto, às vezes trocam de nome, para encobrir sua identidade feminina ³⁴.

“Eu fiquei com medo de que descobrissem que eu era menina e abusassem de mim, então eu fingia ser menino e durante um tempão todo mundo na rua e os educadores achava que eu era guri mesmo. Tinha até o nome de menino.” (Nadir)

Além deste objetivo, em um dos relatos aparece a perspectiva de vestir-se como guri com uma especificidade para além da proteção: este fato contribuía na relação de autoridade, de poder sobre os outros, os *“pequenos”* da rua:

“Eu andava que nem um sapatão, eu era parecida com um guri, de cabelo curto, queria ser a chefe da gangue dos guris pequenos, dona da rua como a minha irmã era.” (Cristina)

Com o passar dos dias há o reconhecimento do espaço e seus habitantes - as crianças, os adultos, o comércio, a polícia - e a construção das relações que mediam proteção, cuidados, brincadeiras, bagunças e ainda uso de drogas, o roubo. Desde a

³⁴ Este movimento, denominado *“apropriação ocasional de gênero”*, normalmente tem o intuito de proteção, não tendo conotação de definição sexual. Três das adolescentes entrevistadas utilizaram-se desta estratégia ao chegar na rua.

chegada na rua há uma contradição : ao mesmo tempo que acolhe, aparecendo como possibilidade concreta para estar, fugir do conflito, da violência em casa, ela é experienciada com medo de ser atacada, de ficar sozinha, medo da violência novamente. A mesma violência da qual fogem aparece agora na figura da polícia, dos comerciantes, grupos da rua, etc. Começa a delinear-se um misto de fascínio e pânico nesta relação com a rua.

Entram em cena então, na vida destas crianças, os “amigos da rua” ou “a turma da rua” e, com a convivência com esses personagens , um adaptar-se: *“Depois eu fui me acostumando, conhecendo as pessoas da rua, como diz o ditado, fui criando asinha, fui me soltando, e daí foi mais fácil.”*(Nadir). Como fato fundamental para o adaptar-se aparece o contato com as outras pessoas da rua, e com isso ir “*ganhando asinha*” de ir e vir, conhecendo os espaços o medo e ameaça diminuem e começa a ganhar força o que a rua “tem a oferecer”. Associado a isto encontramos o fato de a rua ser representada como espaço de liberdade, que difere do espaço da casa, onde as tarefas e obrigações diárias de manutenção do grupo familiar exigiam outras atitudes, além do fato de possibilitar outras relações que faziam “esquecer” dos problemas vividos em casa:

“Na rua a gente era livre, porque ali, a gente tinha como se defender e em casa não, na rua tu esquecia dos problemas lá de casa (...) nós tínhamos dinheiro a hora que a gente quisesse, comia a hora que quisesse, dormia a hora que quisesse. A gente saía pra vários lugares que a gente jamais ia conhecer se estivesse dentro de casa”. (Cristina)

Esta adolescente aponta o quanto o grupo torna-se significativo no cotidiano da rua, ele media a possibilidade de conseguir dinheiro, de lazer, de alimentação e principalmente partilha a liberdade. Compreendemos que a liberdade absoluta, dita como parte da vivência na rua, não existe, pois vários atores contribuem para que este cenário também seja violento, perigoso, difícil de ser vivido. Entretanto, temos aqui o significado que os adolescentes dão a esse espaço, para eles é um lugar onde se

mandam, fazem o que querem; aparecem também outros entendimentos que as crianças e adolescentes possuem acerca da rua: ali não estão subjugados às figuras familiares com quem viviam os conflitos em casa, têm como se defender na rua, e em casa não. Na rua têm um certo “poder” pelo medo que despertam, a pena. Há ainda a possibilidade e mobilidade para conhecer outros lugares, pegam carona, não pagam ônibus. Certamente teriam dificuldades para fazer isto junto com a família. A rua viabiliza também esquecer dos problemas vividos em casa.

O processo de conhecer e mover-se com segurança na rua é garantido tanto pelos amigos quanto pelo uso da droga que, apesar de ser conhecida em casa, na rua tem papel de destaque, tornando-se fundamental para o grupo. Mediado agora pelos amigos e fazendo parte do cotidiano, seu uso permanece :

“Nosso dia-a-dia era assim, nós levantava e já pensava na cola, era a primeira coisa que vinha na nossa cabeça, aí nós batalhava dinheiro, todo mundo junto prá conseguir a droga, eu preferia ficar sem comer e cheirar cola.” (Cristina)

O dia-a-dia descrito aponta uma rotina de batalha para conseguir droga, onde os amigos são também mediação fundamental para o uso comum: para comprar, dividir, esconder, enfim, conseguir e usar junto.

“Daí eu conheci a Preta, o Leandro e comecei a cheirar cola, eu cheirei cola e fiquei amiga deles (...) nós só pensava em usar droga, cheirar, ir pra praia e se divertir, bater nos outros, não tinha nada de bom pra gente fazer, mas na época a gente achava isto bom.” (Shirley)

O contato e não necessariamente o uso das drogas, que antes já era viabilizado em casa, através de algum familiar, agora é mediado pelos colegas:

“Na rua, quando tem droga todo mundo é amigo, mas quando não tem, todo mundo vira as costas pra gente, a cola era o barato, (...) nós combinava e ia roubar cola todos juntos.” (Sandra

Em vários momentos, temos o relato sobre o quanto a necessidade de usar a droga exigia ou engendrava outras atividades, inclusive o fato de desenvolver habilidades e *organizar-se* para conseguir o dinheiro :

“Eu comecei a me aprofundar mais na droga mesmo, depois eu aprendi a roubar, eu não voltei mais pra casa mesmo, a cocaína e o cigarro, daí o dinheiro não dava mais pra nada(...) eu só pensava em me divertir, quanto mais droga tivesse, melhor, preferia tirar o dinheiro da minha boca e botar no nariz.” (Marisete)

Neste registro, aparece nitidamente a relação do uso da droga com a possibilidade de *esquecer-se*, no sentido de usufruir da rua como espaço de diversão, *bagunça*, prazer. Esta perspectiva rompe com a idéia de que a droga é utilizada somente como substituto do alimento, da fome. Além disto, com a droga os laços com a rua vão-se *estreitando*, seu uso contribui para que esta relação fique mais forte, contribuindo também para que eles não retornem para casa.

A vivência com os amigos ou a turma é comum a quase todos, que, de uma forma ou de outra, têm no grupo a garantia de algumas necessidades consideradas fundamentais, sejam elas de segurança, cuidado, acesso à droga, companhia. Além disto, são importantes para sair, “fazer bagunça” na rua; mediados pelo grupo, são a autoridade, pois conhecem os mecanismos, dominam os espaços. Assim, em muitos momentos, defendem-se ameaçando. Cada um do grupo fazia o que considerava como sua parte:

“Como eu tinha medo de ficar sozinha eu ficava sempre com as meninas, mas as minhas amigas me vendiam prá transar com os velhos, prá comprar droga, prá ter a droga delas eu tinha que sustentar o vício, o meu e o delas, eu tinha medo delas e fazia.” (Marisete)

“Uma vez os policiais nos pegaram lá em Canasvieiras, bateram um monte em mim e na Shirley e na Chuchu tiveram que transar com eles, de medo. Elas faziam isso por todos nós, prá livrar a gente deles.” (Bela)

Nestes dois relatos, pode-se fazer dois movimentos de compreensão: de um lado a perversidade do grupo que expõe um componente a agressão, à violência. Por outro lado, as relações que se constituem no espaço da rua desafiam nosso entendimento acerca das relações em grupo. Neste caso, o sacrifício de uns garante a segurança de todos. Ao mesmo tempo que o grupo é ameaçador, representa também segurança, algo pelo que vale a pena se sacrificar.

Apesar de aparecerem com frequência, relatos do grupo enquanto *perverso*, ele não tem somente esta perspectiva. No grupo se garantem os cuidados, compartilham-se as alegrias ou tristezas. Neste momento aparece também o entendimento, partilhado pelo grupo, de proteção:

“Os meus amigos cuidavam de mim prá ninguém me fazer mal, eles me pegavam no colo prá correr, arrumavam comida prá comer, quando eu arrumava eu dava, quando eles arrumavam eles davam prá mim, me colocavam no meio deles prá cuidar de mim, porque eu era a mais pequeninha.” (Cristina)

Mesmo quando estão na rua, o fato de ser pequena garante de alguma forma o privilégio de ter maior atenção do grupo, que por vezes assume o papel de “família substituta”, ou seja, alguém cuida como se fosse seu irmão, filho, enfim, parte de sua família. Isto pode ser entendido como o movimento de proteção e cuidado com os mais frágeis e também aponta para os laços afetivos construídos nesse espaço. Em quase todos os momentos, o grupo é então mediação fundamental para estas crianças ou adolescentes.

Apenas para um dos entrevistados o grupo tinha outro significado: para ele, o melhor era estar sozinho, com o mesmo argumento de estar protegido, seguro. Michael

não queria contato com nenhuma criança que estivesse na rua; ele estava, mas fazia um movimento diferente do restante das crianças:

“Eu gostava de andar sozinho porque sozinho eu conseguia as coisas mais fácil, e eu achava legal, porque não tão se metendo, amigo da rua eu tô cheio, mas só que eu não ando com eles, porque não são comportado que nem eu, tem guri que só pensa em avacalhar.” (Michael)

Este adolescente tem a experiência de não relacionar-se com os outros meninos ou meninas na rua como fazendo parte do mesmo grupo. Para ele, os outros “*não são comportado como eu*”, eles são amigos de rua, “*mas só pensam em avacalhar*”. Ele não se reconhece como fazendo parte do grupo da rua. Estava lá, mas estava fora, fazia o movimento de manter-se à distância.

É importante compreendermos esta dinâmica para desmistificar a idéia de que na rua todos são irmãos, ou amigos. O fato de estar na rua por um período, ou por longo tempo, não dá necessariamente a estas crianças ou adolescentes a mesma vivência, nem a mesma relação com os outros. Para este adolescente, por exemplo, manter-se longe era *ser esperto*.

O significado de *ser esperto* na rua pode ter diferentes significados para as crianças e adolescentes. *Ser esperto*, para a maioria deles, possui o sentido de ser malandro, descolado, ou seja, lidar com as pessoas de forma a ganhar alguma coisa ou pelo menos não sair perdendo. Seja para garantir o acesso à droga, roubar alguma coisa, *ser esperto*, quase sempre em grupo, é saber se virar na rua, conseguir roubar sem ser apanhado, ganhar as pessoas *no papo*, é estar com a turma e ser respeitado por eles.

“Prá mim, ser esperta é ter cabeça, andar arrumadinha, prá não dar na vista se a policia passa, fica ali numa boa, não mexe, vamos dizer, se eu for roubar ali , eu só vou e depois não volto mais, prá não dar na vista, o cara não ficar notando”.(Cristina)

Entretanto, em um dos relatos, *ser esperto* possui outro significado: para ele é não se “misturar”, é manter uma distância estratégica das confusões que acabam envolvendo o grupo na rua, a polícia e a violência:

“Ser esperto prá mim é sempre andar sozinho, não andar com mau elemento, com esses guri de rua, eu cuidava de carro sozinho, arrumava meu dinheiro, meu lanche, comia, ia pro taito sozinho, porque um montão de amigo já tentaram me roubar, bater em mim, mandar eu pedir dinheiro prá eles (...)ninguém me ajudava, eu me defendia sozinho, mas só que eu era mais esperto, quando eu via que alguém queria me pegar eu fugia.”(Michael)

Podemos constatar que este estereótipo da *esperteza* não tem um único significado, tampouco compreende o mesmo movimento. Para uns era estar vinculado a um grupo e tirar vantagem, ludibriar a polícia, enfim, um sentido de “subverter” ou enganar. Para outro, este movimento inverte-se, *ser esperto* inclui um comportamento “adequado, adaptado”, isolado, só. Apesar de diferentes, estes dois movimentos tem o mesmo propósito : garantir segurança, acesso, cuidados, proteção, e cada um a seu modo, busca conseguir alimento, roupa, dinheiro, diversão.

A *esperteza*, além de ser o estereótipo de quem vive na rua, é também significado como a principal característica de sua personalidade, como parte intrínseca ao movimento de estar na rua. Desta forma, todos os que vivem nela são *malandros*, *vagabundos*, *espertinhos*.

Consideramos que esta forma específica de relacionar-se, construída a partir do referencial da dinâmica da rua, e que contribui para que eles possam cuidar-se, proteger-se, sobreviver, deva ser desmistificada e compreendida a partir do referencial da realidade vivida por estas crianças e adolescentes.

A rua viabiliza formas de relação com os amigos, a droga, o roubo, a sexualidade, os afetos, onde as experiências individuais ou em grupo são vividas explicitamente, rompendo com o limite definido entre o privado e o público.

A busca por compreender melhor o espaço da rua enquanto possibilidade concreta de existência destes meninos e meninas fez com que procurássemos alguns estudos que se referem ao entendimento desse espaço. Destes, destacamos a contribuição de Da Matta. Em “*A Casa e a Rua*” (1991), o autor descreve o entendimento que a cultura brasileira possui acerca desse espaço, visto como o espaço de fora, oposto ao da casa. Enquanto no espaço da casa a família divide amor, carinho, proteção e tranqüilidade, a rua é definida como o inverso: lugar onde se vivencia o perigo, as lutas, o movimento, o abandono, a promiscuidade e a malandragem. A partir disto, “*na rua devem viver os malandros, os meliantes, os pilantras e os marginais em geral*”. (Da Matta. 1991:60).

Enquanto a casa fortalece-se como espaço de referência da boa educação, honestidade, harmonia, calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa idéia de amor, carinho e calor humano, a rua, o público, é compreendido inversamente, o que é público, seja político, seja mulher *pública*, seja o menino na rua, confundem, subvertem o estabelecido, pois,

“Não se pode misturar o espaço da rua com o da casa sem criar alguma forma de grande confusão ou até mesmo conflito. Sabemos e aprendemos muito cedo que certas coisas só podem ser feitas em casa e mesmo quando em casa, dentro de alguns de seus espaços”.(idem: 56)

Este entendimento, que define os espaços e as atividades pertinentes à casa e à rua, faz com que olhemos para cada um desses espaços e para quem convive neles a partir de várias idéias preconcebidas sobre o quê e como deva ser esta relação.

Compreendemos, então, que é necessário despir-se de muitos destes preconceitos para entender a rua da forma como os meninos e meninas que nela passam parte de sua vida a entendem, ou vivem-na.

A rua é repleta de estímulos, sons, luzes, odores, espaços, pessoas e possibilidades que diferem, em número e em intensidade, da vida familiar ou

institucional. Estas últimas possuem uma rotina mais rígida, impõem limites, como horários - para dormir, acordar, brincar, trabalhar, estudar - e espaços - da casa, da sala-de-aula, entre outros.

Há uma situação diferenciada nesses dois espaços : em casa é mais difícil *escapar* da violência, na rua a fuga é facilitada em função da geografia, da amplitude dos domínios. Em casa, a liberdade é restringida pelos afazeres domésticos, pela responsabilidade com os menores, etc., na rua, o mito do *tudo pode*, do sem regras e sem controle, aparece com mais intensidade, pelo fato de que nela o poder é difuso, não se restringe a uma ou duas figuras, como em casa, pois na rua a polícia, os amigos, as pessoas estão em permanente movimento, tornando o raio de controle da ação sobre eles bastante difuso.

Entretanto, a rua não é só este espaço. Ela é lugar de convivência e solidariedade, encontros amorosos, amizade, discussões e luta pela sobrevivência. Além disto, ao estarem nas ruas, os pobres subvertem as normas de ocupação urbana - vão onde não deveriam estar : nas avenidas, no centro, ficam visíveis quando deveriam estar escondidos nos morros e favelas. Ao fazerem este movimento, estabelecem uma nova cartografia urbana³⁵ e uma inusitada cartografia da violência.

A rua aparece, então, com uma infinidade de recursos, de possibilidades que dificilmente encontramos em qualquer outro espaço: amigos, drogas, brincadeiras, dinheiro, prazer, liberdade. Isto nos remete a uma discussão acerca do fascínio que a rua exerce sobre estes sujeitos, da intensidade dos estímulos que ela engendra pela droga, roubo, o arriscar-se, o viver no limite, o expor-se, correndo todos os riscos.

Estar na rua é descobrir as possibilidades de uso do corpo - ter contato e acesso a drogas, para o prazer, para conseguir dinheiro. No aspecto da sexualidade, constatamos na pesquisa de campo que na rua algumas experiências que em tese

³⁵ Diogenes (1994), em seu artigo "*A cidade e a casa : Exclusão e violência na infância*", partindo da análise das gangues de meninos e meninas em Fortaleza (CE) discute a trajetória da exclusão e da violência na infância, o que ela denomina de "uma nova cartografia da exclusão no contra-fluxo do tráfego das grandes cidades."

deveriam ser vividas no período da adolescência ou mesmo na vida adulta, são vividas desde muito cedo, aos sete , oito anos em diante.

Desde muito cedo estas crianças têm experiências que, para nosso modelo de criança ou adolescente são inimagináveis, como o fato de uma das adolescentes entrevistadas que aos 9 anos de idade tinha uma doença sexualmente transmissível. Nos programas de atendimento, por mais *modernos* que sejam esta perspectiva da sexualidade é camuflada, negada ou ainda tratada apenas com um desvio de conduta, um comportamento deturpado nestas adolescentes.

Neste sentido o significado é diferente para meninas e meninos: enquanto para eles ter experiência significa ser *garanhão, macho*, para elas as brincadeiras e experiências definem quem é depravada e quem não é, tanto aos olhos do grupo quanto aos olhos dos educadores nos programas de atendimento e da sociedade em geral.

Normalmente pela violência do estupro, as meninas adentram na vida sexual *pela porta dos fundos*: mesmo que no início sejam consideradas vítimas, logo mudam de status e passam a ser consideradas culpadas, depravadas, *piranhas*, etc., tanto pelos programas de atendimento, quanto pela família.

“Quando eu fui estuprada eu implorei que eles não contassem prá minha mãe, que a minha família ia achar que eu era vagabunda, nesta época eu não era, depois que eu virei” (Marisete)

Neste relato a violência do estupro aparece encoberta pela perspectiva moral , ao implorar para que não contassem à mãe, a adolescente antecipa a reação familiar de considerá-la culpada pela situação. Esta suposta reação reafirma o lugar da adolescente como sendo *naturalmente corrompida*. Faz-se necessário transcender esta concepção para uma discussão que leve em consideração o horizonte no qual esta situação se constitui.

A rua pode ser espaço de uma série de infrações que geram conflitos com a polícia, com os transeuntes, ou entre eles. Estar na rua é estar sujeito às instituições de

atendimento ou recolhimento. Neste cotidiano, encontramos a **polícia** enquanto uma figura importante na construção e manutenção do estigma³⁶ de quem são os meninos e meninas que circulam por este espaço.

“A condição de pobreza é sempre passível de se transfigurar em marginalização no interior de um imaginário social que constrói as figuras da pobreza extrema como solo da desagregação moral, da desordem e da desrazão” (Zaluar, 1992: 18)

Em todos os relatos encontramos a relação de conflito com a polícia. Em inúmeros momentos o conflito assume um perfil mais dramático quando, pela violência física, procura-se descobrir com as crianças ou adolescentes quem fez determinada “*bagunça*” na rua, seja tráfico ou uso de drogas, seja a desconfiança por um *roubo*. Em todos os momentos, não é pela argumentação ou pela negação que as crianças ou adolescentes diminuem o efeito ou a possibilidade da agressão, em alguns relatos, é o choro, o desespero, o pânico frente à intervenção violenta dos policiais que por vezes surge como alternativa para diminuir a violência.

“Eu já cansei de apanhar, se nós apanhava, nós apanhava calado, levei com saco de cola na cabeça, no pescoço (...) eu apanhava menos quando ficava quieta, chorando, mas eles davam nos nossos dedos com régua, apertava com caneta, batia com livro” (Cristina)

Entretanto, as *soluções* encontradas por eles, pelo fato de serem *manjados* na rua, tornavam-se ineficazes, e a relação com a polícia continua a não ser *agradável*. Os policiais não são vistos como responsáveis pela proteção ou segurança, menos ainda como garantia da vivência dos direitos a que a figura dos policiais na rua ou nas

³⁶ Estigma a partir de E. Goffman(1988:13), é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, isto é, ser pobre ou mesmo considerado menino de rua é um atributo que traz consigo uma série de estereótipos : ladrão, viciado, perigoso, etc.

delegacias deveriam ser associadas. Ao contrário, relatam vários fatos em que a polícia, tanto civil quanto militar, aparece como os que agridem sem *querer saber*, levam, batem, fazem calar ou ainda são corruptos.

“Quando a polícia me pegou, me algemou e levou lá prá cima, eu sabia que não tinha feito nada, eles pensaram que eu era o cara que tinha roubado o prédio, mas não era eu, no final, o chefe disse assim: - ó guri, tu não tem mais nenhum dinheiro?- Só depois me deixaram ir. Prá soltar o cara ainda pediram dinheiro, como é que pode, que sacanagem” (Michael)

Quando a fuga ficava inviabilizada, a alternativa era ficar quieto e apanhar, ou tentar negociar com outros meios, mesmo que fosse o próprio corpo:

“mas tem até policial estuprador, sabia ?(...) quando eles queriam transar com todas a gente dizia que não, uma transava com eles pra pagar por todas, nós tinha medo, se apavorava(...)se eles eram tão agressivos de estuprar meninas de rua eles podiam matar também”. (Marisete)

Neste relato aparece novamente a figura da polícia como *violentadora*. Podemos inferir quantas vezes, em quantos momentos estes adolescentes *pagam* com o seu corpo o direito à vida, barganham com a única coisa que têm para negociar com a polícia a possibilidade da liberdade. Esta mercantilização do corpo não se restringe à relação com a polícia, muitas vezes é a alternativa encontrada por eles para conseguir dinheiro, droga, etc. Entretanto quando a reprodução desta relação dá-se com uma instituição como a polícia, nossa indignação é maior.

A violência desta *negociação*, deste *pagamento*, extrapola nossa compreensão de como deve ser a relação com uma instituição responsável pela segurança em nossa sociedade. Muitos relatos são cotidianamente publicados acerca da intervenção perversa desta instituição, principalmente relacionados aos considerados *meninos de rua*, *trombadinhas*. Mesmo que tal situação não possa ser generalizada, é fundamental

denunciá-la em todos os espaços, para demarcar desmascarar sua existência. O fato de existir este tipo de relação dentro de uma instituição com a tarefa de preservar e proteger os cidadãos nos coloca frente a um impasse : ou estas crianças e adolescentes não são considerados por ela como cidadãos dignos de serem protegidos, ou pior, ainda devem ser penalizados pela sua condição de *cidadãos de segunda classe*, são culpados por existir e estar onde não *deveriam*.

Neste mesmo relato a contradição da relação com a polícia aparece: ela é utilizada enquanto um meio para fugir das relações na rua. Eles aprendem a tirar partido das situações, procurando colocá-las a seu favor. Quando se encontrava sem alternativas na rua ou por entender que era mais interessante ser levada para alguma instituição do que permanecer na rua, a estratégia é utilizar a polícia como meio para atingir o objetivo de ficar com alguns cuidados, protegida ou *guardada*:

“era bom que quando eu tava presa pelo menos eu tava guardada, comendo, bebendo, tomando banho, não taria me vendendo, nem apanhando na rua”³⁷. (Marisa)

Em muitos momentos, é através deste contato com a polícia que eles são encaminhados às instituições de atendimento. Tanto o fato de serem crianças quanto a sua inserção no cotidiano da rua faz com que todos conheçam ou façam parte das atividades de alguma instituição: programas de atendimento, ou escola. Eles são matriculados, convidados, encaminhados ou levados à força para essas instituições. A seguir, procuraremos compreender como este cotidiano configura-se na vida dos entrevistados.

³⁷ É importante ressaltar que o período considerado “bom” pelos adolescentes para ficar guardada, era quando o Centro de Internação Provisório - CIP- tinha outra organização. Naquela época a estrutura de funcionamento era diferente, sem grades, portas de ferro, etc. e, segundo eles, o tratamento era muito diferente, melhor do que é atualmente.

3. Os programas de atendimento e a escola

No cotidiano de quem está entre a casa e a rua, ou somente na rua encontramos regularmente os programas destinados ao atendimento, ao cuidado ou abrigo, que constituem um espaço a mais onde eles circulam ou permanecem. Dentre as instituições, inserimos também a escola enquanto mais um lugar que faz parte da experiência, ocupa um lugar na história, seja como algo que ficou para trás ou como algo que lança para o futuro, devido ao fato de que esses dois espaços são muito semelhantes em sua organização e dinâmica.

Desde cedo, as crianças ouvem falar, conhecem ou são levadas a algum programa de atendimento: seja por estarem na rua, trabalhando ou pedindo com a mãe, seja por terem cometido alguma infração³⁸ ou mesmo na tentativa de serem encaminhados novamente à casa dos pais, todos os adolescentes entrevistados tiveram contato com elas.

Quando do ingresso destes adolescentes nos programas de atendimento, freqüentemente deparam-se com várias demonstrações do quanto o estigma de ser *da rua* é significativo. Muitas vezes os educadores - e até mesmo os colegas - trazem uma série de conceitos que, impregnados pela ideologia dominante, definem estereótipos sobre esta criança, sobre sua família, sobre o modo de vida e convivência na pobreza, normalmente associada à promiscuidade, sujeira, agressão, vícios, malandragem, falta de disposição para o trabalho, dentre outros.

As crianças e adolescentes oriundos das classes populares, e mais especificamente os meninos e meninas com vivência de rua, possuem uma certa agilidade, esperteza, uma linguagem que, na maioria das vezes, são caracterizadas como desvio de conduta, má índole, carência. Além disto, associado ao fato de ser *da rua* encontra-se o rótulo de menor carente, abandonado, ou delinqüente e - vinculada

³⁸ O ECA prevê ao infrator, no artigo 101, IV : inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

a este rótulo, uma série de representações : trombadinha, pixote, maconheiro, cheirador de cola, anti-social, agressivo, sujo, malcriado, pobre de vocabulário e vivências.

Entretanto, a instituição não possui somente este papel. Nela circulam pessoas que constroem vínculos, e são essas pessoas que fazem a diferença. Em todos os relatos, permeando a trajetória na rua e em casa, ao referirem-se aos programas de atendimento, é sempre mencionada a figura de algum educador que, em muitos momentos, é considerado um amigo, alguém com quem se podia contar. Os educadores são tidos como referência principalmente na “primeira Casa da Liberdade”³⁹, bem como no Albergue Santa Rita de Cássia:

“Eu gostava mesmo era da tia Sandra da Casa da Liberdade, quando saiu a primeira Casa da Liberdade, era só pra guri de rua mesmo, a gente tinha o apoio deles”.(Cristina)

Nestes relatos, aparecem dados importantes : em primeiro lugar, ela considera que a Casa da Liberdade, naquela época era só para “guri de rua”, onde tinham o apoio dos educadores. Esta compreensão trazida por Cristina de que o programa era pra guri de rua indica que naquele momento o programa não só destinava-se a esta população como ela experimentava-se como alguém acolhida pelo programa. Em segundo lugar, aparece que as relações pessoais, de afetividade ou amizade com os educadores e colegas, vinculavam as crianças ao programa. Essas relações construíram vínculos de afetividade e cuidados que, em alguns casos, permanecem atualmente. Além disto, o fato de encontrar alimento, algum conforto e cuidados fazia com que os programas tivessem um lugar de destaque em alguns momentos da história destas crianças e adolescentes.

³⁹ A Casa da Liberdade existe desde 1990 e localizava-se no centro da capital. Quando se referem à primeira Casa da Liberdade, referem-se ao modelo implementado naquele momento : Num período trabalhavam com vendas de doces (bananinha) e no outro passavam uma parte do tempo com os educadores, passeando, assistindo televisão.

“Na primeira Casa da Liberdade que entrei, eu falei com o tio Marcos e ele gostou de mim, disse que eu era trabalhador. Eu entrei lá e gostei, lá eu tinha meu café, banho, comida, televisão. Nós saía prá jogar bola, prá passear”. (Michael)

Este entrevistado traz elementos sobre os quais consideramos importante refletir: naquele momento, quando ele era criança, o programa de atendimento “preendeu” por duas vias : os vínculos pessoais que estabeleceu com alguns educadores e as condições de alimento, conforto, que o programa oferecia. Torna-se difícil identificar quais as propostas lançadas pelos programas de atendimento para esta população, quer dizer, uma proposta que transcendesse à oferta de comida, higiene e ocupação do tempo livre com alguns jogos ou trabalho. Pode-se questionar: qual o projeto desses programas para esses sujeitos ? Um projeto de emancipação e construção de cidadania, como consta normalmente nos planos de trabalho das instituições, certamente deve contemplar outras perspectivas de intervenção, outras propostas e ações.

Constatamos que no cotidiano do programa, uma série de regras e normas deveriam ser seguidas e obedecidas, seja pelas crianças e adolescentes, seja pelos educadores. Em vários momentos, essas regras pareciam estar “acima” da proposta do programa de “construir cidadãos livres, críticos”. Para os adolescentes, o que a instituição espera, exige ou impõe é quase impossível de ser atingido, pois suas experiências e conhecimentos foram construídos de forma diferente dos considerados “regulares e normais”. Para eles, permanecer horas seguidas sentados e passivos é extremamente penoso. Além disto, o conhecimento, a experiência que eles trazem de casa ou mesmo da rua, quando está relacionada a droga, sexo, roubo, é desqualificada, devendo ser esquecida, “deixada para trás, por ser imoral, errado”. Desta forma, como envolvê-los nas discussões ?

“No Albergue, os educadores botavam filme prá nós ver como acontecia o sexo, como as mulheres era maltratadas, eu não dava quase bola, também algumas coisas quase iguais já tinha acontecido comigo. Ser maltratada pelos policiais quando não queria transar, essas coisas assim que já eram agressivas, e ver isso prá que servia ?” (Marisete)

As questões levantadas por esta adolescente não se referem somente à utilização de recursos pedagógicos para “informar”, mas à forma como isto era feito, a perspectiva moral com que se levantavam essas discussões. Isto faz com que sua história - sua vida - seja negada. A perspectiva encontrada, na maioria das vezes, pelos programas de atendimento, para superar esta situação, é *passar uma borracha* no que foi vivido, e *começar do zero*, começar de novo. Esta proposta inevitavelmente “esbarra” na própria existência destes sujeitos e impossibilita que eles possam se apropriar das discussões, colocar sua experiência, expor seus medos, angústias, conhecimentos. Isto faz com que desconsideremos, por exemplo, as experiências vividas por esses meninos e meninas.

A perspectiva de *corrigir a vida* destes adolescentes faz também com que eles se relacionem com os educadores de forma a encobrir suas vivências. Deste modo, ao ingressar em algum programa de atendimento, quase todos dizem não usar droga, não *fazer programa* (ser explorada sexualmente) e estar procurando emprego, ou seja, não ser diferente do que esperam dele.

Dentre as situações que permeiam a relação com as instituições de atendimento, invariavelmente, encontramos a *formação para o trabalho*, entendida pela instituição como forma de superação das dificuldades vividas por crianças e adolescentes das classes populares. Tentaremos, a seguir, elucidar melhor esta problemática.

3.1- Os programas de atendimento e o trabalho : solução ou exploração ?

A discussão acerca do trabalho infantil para as famílias das classes populares, da situação que engendra sua utilização, foi contemplada quando nos referimos à dinâmica de construção do trabalhador para as famílias. Entretanto, é necessário compreender como este fenômeno se constitui no cotidiano das instituições destinadas ao atendimento desta parcela da população.

O discurso que se utilizava, já no século passado, e que se mantém bastante atual, era de que o trabalho seria demonstrativo da preocupação da sociedade pela educação e desenvolvimento sadio de suas crianças, pois enquanto estivessem trabalhando, elas estariam protegidas dos malefícios que a rua poderia ocasionar, como vadiagem, vícios, etc. Este discurso é também assimilado pelos entrevistados:

“Na primeira Casa da Liberdade eu aprendi a fazer bananinha e amendoim e na outra eu aprendi a fazer sacolinha; a Casa da Liberdade foi importante prá mim, porque eu era um guri que não fazia nada e agora eu tô fazendo.” (Michael)

Nos programas de atendimento, e especificamente neste, associada à perspectiva de aprender alguma atividade com o intuito de assegurar a manutenção da família, existe uma série de valores e conceitos sobre como deve ser uma criança e o que ela deve aprender. Podemos constatar que o valor dado ao trabalho tem um papel de destaque, tanto para as crianças quanto para o programa. Se formos olhar para a história específica deste adolescente, nós o encontraremos desde muito cedo executando atividades que geram renda, sejam elas cuidar de carros, vender coisas no centro ou mesmo pedir esmolas. Apesar disto, ele não considera trabalho o que fazia, *“eu era um guri que não fazia nada e agora eu tô fazendo”*. Para ele, estar fazendo alguma coisa é ter carteira, um trabalho fixo, e foi neste sentido que o programa se empenhou. Procurou ensinar atividades que possibilitassem conseguir um trabalho fixo.

A valorização do trabalho como saída para estas crianças e adolescentes não se encontra somente neste programa, mas também na abordagem feita na rua, segundo esta adolescente: *“Os educadores da rua faziam de tudo prá gente botar na cabeça que tinha que sair da rua, arrumar um serviço e voltar para casa.” (Nadir)*

Entre as elites, o consenso deu-se no sentido de que o trabalho, para estas crianças, é um bem em si mesmo, uma vez que as afasta da ociosidade, do vício e da delinqüência:

“A tendência em priorizar o trabalho das crianças e adolescentes como forma de ressocialização, reintegração, reeducação, não é nova. Em 1910 já se dizia: ‘Aos pobres e ociosos, há que pô-los a trabalhar’. (Pinto 1995:23)

Os programas incluem o trabalho tanto com esta perspectiva “reeducativa” quanto como forma de contribuir para a manutenção das famílias, ou ainda na tentativa de *segurar* as crianças no programa. Por estas razões, em muitos momentos é o programa quem “apresenta a rua” para as crianças:

“Quando eu tinha uns sete anos eu comecei a conhecer a rua, vendendo bananinha recheada, lá na antiga Casa da Liberdade, eu e o meu irmão, nós faziam lá e depois vendiam na rua (...) eu e ele ficavam mais tempo na rua do que em casa”. (Marisete)

Desta forma, algumas vezes, o próprio programa acaba por inseri-la no cotidiano da rua pelo trabalho, viabilizando seu acesso àquele espaço público que, em alguns casos, só era conhecido pelo contato com alguém da família. Estabelece-se outra contradição: é a instituição que, ao tentar preservar a criança de um *provável futuro* nas ruas, construindo alternativas de renda familiar através do trabalho, acaba por apresentá-la, familiarizá-la com esse novo espaço. A partir daí, configura-se uma série de outras relações destas crianças com os grupos e as possibilidades que a rua oferece, como vimos anteriormente. Além disto, o trabalho aparece como forma de *salvar* estas crianças, recuperando seu tempo perdido, no registro de Cristina:

“No Albergue, pra eles poder recuperar o nosso tempo perdido, eles davam serviço pra nós, tinha vários trabalhos, bordar, fazer tricô, limpeza, marcenaria, se a gente não fizesse aquele trabalho a gente não poderia ficar lá.” (Cristina)

Ao olharmos para o cotidiano dos programas de atendimento, constatamos também nossa dificuldade em trabalhar com o lúdico, com o brincar, a brincadeira. Muitas vezes, nossa postura é de *tornar útil* todo o tempo da criança, *recuperar o tempo perdido*, como refere-se a adolescente, inclui uma série de atividades

✧ *educativas, pedagógicas*. O tempo para brincar, tempo livre é considerado, assim, somente um intervalo entre uma e outra atividade. Neste aspecto, e em outros, os programas de atendimento assemelham-se à escola formal.

As atividades propostas pelo programa, neste caso, tinham um caráter punitivo, pois a sua não realização implicava na punição que era a não permanência no programa. Além disto, o tipo de atividades propostas - aulas de marcenaria, limpeza, tricô - reforçava a perspectiva dos afazeres domésticos. Estas atividades acabavam por não despertar o interesse das crianças ou adolescentes, principalmente por não serem escolhas suas, por serem repetitivas, por estarem distante de um projeto maior para eles.

No entanto, a sociedade brasileira insiste em afirmar que a integração destas crianças e adolescentes vai se dar através de sua profissionalização e conseqüente inserção no mercado de trabalho. São, na sua maioria, discursos paternalistas que pregam a preparação para o trabalho como a única saída para tirar estas crianças da rua e não deixá-las *entregues à própria sorte*. Dentre os trabalhos considerados *dignos*, para esta parcela da população, encontramos: no mercado informal - vendedores ambulantes, engraxates, vigias de carro; no mercado formal - carregadores, empacotadores em supermercados, office-boy, guias-mirins, dentre outros. Mesmo quando os programas oferecem aulas de informática, surf, etc., raramente são contempladas discussões acerca dos direitos, das questões trabalhistas, etc.

Deste modo, busca-se muito mais a lapidação de operários, trabalhadores subalternos, adaptados às exigências do mercado e subordinados a uma série de normas e regras que não podem nem devem ser discutidas, questionadas, revistas. As propostas de educação para o trabalho ou pelo trabalho, na maioria das vezes, ficam restritas à formação de “operários-padrão” e ao domínio de habilidades para o trabalho, desconsiderando a condição de adolescente e forjando não o futuro sujeito participativo, criativo, mas o futuro trabalhador explorado e alienado.

O trabalho, neste sentido, seria uma aplicação desejável em qualquer momento da vida para combater os males da pobreza. Dentre algumas conseqüências da exploração destes pequenos trabalhadores - atividades que as elites ou as instituições

de atendimento insistem em chamar de *recuperação, salvação, dignificação* pelo trabalho encontramos seu afastamento da família, comunidade, cultura, além do abandono - ou expulsão - da escola. Além destes fatores, encontramos ainda conseqüências ou danos psico-físicos pelo excesso de esforço, bem como pela ausência de tempo livre para brincar.

Certamente esta não é uma postura geral, e muitas vezes as atitudes preconceituosas vêm carregadas de boas intenções por parte de profissionais que buscam fazer o melhor para estas crianças e adolescentes. Sem querer desqualificar as iniciativas individuais ou institucionais que procuram contribuir para a superação das condições em que se encontram estes sujeitos, é fundamental olharmos para além das intenções e buscarmos efetivamente as práticas cotidianas e as conseqüências dessas práticas na vida desta população. Muitas vezes, apesar das intenções louváveis (e por vezes ingênuas), o que ocorre é um reforço do preconceito e do estigma que acompanha a história dos considerados *meninos e meninas de rua*.

Assim sendo, a instituição - que em tese deveria ser aliada das classes populares na conquista e na garantia dos seus direitos como cidadãos, e que acaba por ser a última chance de inserção destas crianças e adolescentes já excluídos da escola formal, de outros programas de atendimento e das políticas públicas - acaba por referendar ou confirmar a *inferioridade, a indisciplina, a carência ou a falta de condições* destes meninos ou meninas para freqüentá-la.

Enquanto os programas de atendimento - governamentais ou não - dedicam-se muito mais a promover a preparação para o trabalho das crianças empobrecidas, em vez de buscar garantir seu acesso, permanência e sucesso na escola, participar da luta por condições de saúde, higiene, alimentação, habitação, inverte-se a perspectiva das ações, ocultando-se as verdadeiras situações que “empurram” estas crianças para a exploração do trabalho infantil, ou seja, resgata-se a importância do trabalho precoce e a inserção das crianças desde cedo no mundo do trabalho, desconsiderando que grande parte da população adulta encontra-se desempregada e sem condições mínimas de sobrevivência.

Inserir no mercado de trabalho crianças em situação de desenvolvimento, tanto física quanto emocional, afetiva, etc., pode parecer mais prático ou rápido do que resolver a difícil questão do desemprego, da miséria de grande parte da população; entretanto, estes dois fatos não estão separados, um influencia profundamente o outro e ambos relacionam-se às formas de organização do modo de produção capitalista. Compreendo ainda que a perspectiva libertadora do trabalho como princípio educativo deve estar muito longe de significar a inserção precoce no mercado de trabalho, como meio de sobrevivência, para crianças e adolescentes, negado-lhe o direito a educação, a saúde e ao lazer necessários ao seu desenvolvimento pleno como sujeito.

O fato de abordar tão criticamente os aspectos da realidade institucional em que atuamos, e as relações nela estabelecidas, com certeza não significa desmerecer ou desqualificar os profissionais verdadeiramente comprometidos e engajados no processo de superação das dificuldades vividas cotidianamente por crianças e adolescentes. A proposta de discutir, de forma tão incisiva, nosso papel enquanto profissionais e educadores, reflete nosso esforço na busca de alternativas para superar as dificuldades a que nos referimos no corpo deste trabalho. As críticas levantadas referem-se não apenas à leitura distanciada da realidade desses programas, inclui e procura questionar o nosso papel enquanto educadores comprometidos com uma proposta pedagógica, com o projeto de emancipação destes sujeitos. É preciso ressaltar que os programas de atendimento citados neste trabalho foram e são construídos à luz de uma racionalidade que compreende o menino e a menina com vivência de rua de uma determinada maneira. É precisamente esta racionalidade que procuramos questionar neste trabalho.

Além da relação com o mundo do trabalho, entendido como uma das soluções para esta população, encontramos também, nas propostas das instituições, a relação com a escola formal. Aliada ao trabalho, a escola é compreendida como a outra metade da solução. Buscaremos compreender alguns significados dados à escola na vida dos sujeitos entrevistados.

3.2 - A escola formal : entre as coisas da vida e as coisas da escola.

* Constatamos que normalmente a frequência escolar é condição obrigatória para a aceitação nos programas de atendimento. Isto faz com que, a cada início do ano letivo, as crianças e adolescentes dos programas sejam matriculados no ensino regular, seja por seus pais ou pelos próprios programas que, em alguns casos, além da matrícula, procuram garantir o acompanhamento escolar, através do boletim ou mesmo do contato direto com a instituição. Entretanto, mesmo esta proposta de *acompanhamento*, na maioria dos casos, fica restrita a resolver dificuldades de ausência, indisciplina, mau-comportamento. Sendo uma obrigação ou apenas um dever a mais para estes sujeitos, o controle da frequência escolar acaba por reforçar a vigilância sem contribuir para que eles frequentem com sucesso o espaço escolar.

Na história de vida dos entrevistados, as experiências escolares demarcam um significado dado ao *saber* em que as coisas da escola diferem das coisas da vida. Na escola alguns saberes são considerados e outros desvalorizados. Neste aspecto, ela pode configurar-se como uma mediação para superar dificuldades ou, ao contrário, reforçá-las.

Encontramos, na maioria destas histórias de vida, a escola como uma possibilidade que ficou para trás, como uma alternativa que se foi distanciando das reais possibilidades encontradas ou vislumbradas por eles:

“Escola ? Nem lembro direito de ir, eu não tive muito tempo assim pra estudar, ir na escola, eu tinha que trabalhar, as professoras ficavam irritada comigo, diziam que eu era bagunceira, tinha professora que até gostava de me dar aula, mas eu aprendi pouca coisa, no Albergue tinha reforço escolar, mas eu esqueci tudo.”
(Cristina)

Esta entrevistada traz uma importante situação que relaciona trabalho e escola: o fato de ter que trabalhar efetivamente afasta estas crianças da escola; entretanto, há também a relação estabelecida naquele espaço, o modo como os professores se relacionam com estas crianças também é fundamental para que se

construa o vínculo professor-aluno-conhecimento. Neste caso, o fato de os professores ficarem irritados com ela, com sua *bagunça*, apenas reforça que aquele espaço não é para ela. Além disto, temos a relação com o conhecimento, que na rua é construído a partir da experiência, ou seja, aprende-se fazendo, já na escola, do modo com ela está organizada, os conteúdos não tem necessariamente relação com a prática, com a experiência. Em se tratando de crianças com vivência de rua, esta vivência é desconsiderada na sua totalidade.

Quando do ingresso destas crianças na escola, cotidianamente deparam-se com várias demonstrações acerca do quanto o rótulo *ser pobre* ou *da rua* é significativo. Isto deve-se a distância existente entre estas crianças e suas famílias e o modelo de criança e família que se considera adequado, questão já abordada anteriormente. Ao analisar esta situação, Patto (1984:142) acrescenta:

“Tem profundas raízes a crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos ou psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem à escola sempre que convocadas, presença esta considerada como unicodificador de interesse pelos filhos.” (1984:142)

Neste sentido, alguns adolescentes relatam a discriminação, o preconceito subjacentes na relação com a escola como algo que reforça a experiência de ser “perversa”, como nos coloca esta adolescente: *“Eu era perversa mesmo, fazia bagunça e não estudava, por isso não fiquei na escola.”* (Marisete)

Neste caso, ser *perversa* ganha duas dimensões: ao mesmo tempo que era o rótulo desta criança antes de chegar na escola, a experiência escolar confirma este entendimento; além disto, ser *perversa* possui o sentido de perverter a ordem das coisas, corromper, o que na escola certamente dificulta o relacionamento com os professores e colegas.

Ao olhar para esta história, constatamos que a escola vem contribuir no sentido de negar a possibilidade de superação da situação vivida por esta adolescente.

Ao discutir a relação da escola com as crianças das classes populares, Patto (1984:138) afirma:

“À criança das classes populares restam duas possibilidades diante da imposição cultural a que a escola a submete: desistir (calar em classe ou abandonar a escola, após algumas reprovações) ou esforçar-se para corresponder e assimilar os padrões que lhe são impostos.”

Esta realidade aponta o fato de que, muitas vezes, a escola reforça as experiências preconceituosas a que estão sujeitas estas crianças. Ao encontrar no espaço escolar a negação de sua vida, sua história, seus saberes, elas acabam por desistir (ou serem expulsas) deste espaço. Segundo uma das adolescentes: *“Eu acho que eu devia ter estudado, mas eu fui expulsa do colégio um monte de vezes.”* (Nadir)

Não pretendemos responsabilizar a escola por todas as injustiças vividas por estas crianças e adolescentes, tampouco generalizar ou absolutizar esta situação, pois quando se olha para as reais condições de trabalho dos professores, constata-se que eles se sentem sobrecarregados e desvalorizados em seu trabalho. Com classes superlotadas, falta de material didático, programas extensos, falta de apoio e incentivo, salários baixos, realmente fica muito difícil dar conta de todas as exigências ou demandas dos alunos ou até mesmo de sua proposta de trabalho.

A questão não é responsabilizar a escola e os professores pelos problemas educacionais existentes, mas não se pode deixar de verificar que muitas vezes estas relações reforçam e até produzem outros preconceitos e estigmas.

Apesar destes significados sobre a escola, também existem outras formas de encará-la. Encontramos, dentre os entrevistados, um que estabelece na adolescência outra relação com o espaço escolar. Quando criança, relata que frequentou várias escolas, sem ficar em nenhuma, segundo ele:

“Eu entrei na escola da Caixa d’Água, no Antonieta de Barros, Jacarezinho, no Silveira de Souza, não gostei de nenhum,(...) quando eu tava na sala a maioria das professoras não ligava pra mim, elas davam atenção prá aqueles que sabia mais, aqueles que já sabia e aqueles que não sabia ficava esperando, quando dava um tempo pra gente falar, não dava atenção.” (Michael)

Neste relato aparece claramente a relação que o professor estabelece com este aluno, como significou sua relação com o conhecimento - *“dava atenção para aqueles que sabia mais”*. Mesmo o fato de dar um tempo para ele falar não significa dar atenção e ele refere-se exatamente a esta dinâmica em sala-de-aula; deste modo, várias escolas e professores não fizeram com que esse espaço tivesse um papel importante em sua vida. Entretanto, não se resume assim a experiência deste adolescente com a escola. Depois de algum tempo, com outra professora, ele ressignifica sua relação com esse espaço:

“No SESC eu gostei porque no último dia fizeram uma festa, tinha som, eu não consegui passar, mas eu fiquei feliz porque todo mundo bateu palma pra mim e me deram aquele papelzinho. Agora hoje não, essa professora dá atenção pra mim pra caramba, mas não só pra mim, pra todos. Além dela, a professora Cecilia era muito legal, professora mais legal, era muito massa mesmo, ela me ensinou a gostar da escola.” (Michael)

Podemos constatar, a partir deste registro, a importância que, nesta relação com a professora e com os colegas, adquire o fato de ser valorizado, ter atenção. Nesta fala, este adolescente traz algumas considerações importantes, seja por marcar que a professora não dá atenção somente a ele, mas a todos, seja por referir-se ao fato de ter aprendido a gostar da escola. Isto certamente foi construído a partir de outra relação estabelecida com ele em que seu saber, sua vida, foram valorizados.

Este adolescente, no período da pesquisa, era o único que colocava a escola como algo desejado, possível. Podemos inferir que, ao romper com as formas cristalizadas, autoritárias, de relacionar-se com estes sujeitos e com o conhecimento, a escola pode efetivamente fazer parte da construção de outras alternativas de vida para estas crianças e adolescentes.

Procuramos, nesta parte do trabalho, trazer alguns elementos para compreender como se constituíram as relações com as instituições, tanto os programas de atendimento quanto a escola. Constatamos que, na maioria destas instituições, os

sujeitos entrevistados deparam-se com uma estrutura hierárquica e burocrática rígida, cujos modelos de comportamento definem previamente o espaço e o tempo para cada atividade. Na instituição, há toda uma série de rituais e normas que devem ser cumpridas, desde o lugar a ser ocupado por quem sabe e por quem não sabe, os horários a serem respeitados, as metas a serem atingidas, o controle de presenças e ausências, além das provas. Este aparato permite à instituição o controle tanto dos corpos, quanto do espaço e do aprendizado⁴⁰.

Este sistema de regras e disciplina que rege a maioria das instituições determina também um modelo de aluno que deve enquadrar-se na organização: disciplinado, obediente, paciente, passivo, educado, limpo. Constata-se que este modelo serve ou pode ser atingido apenas por uma parcela da população, caracterizando a grande maioria como “incapacitada” de adaptar-se. Como temos no referido no corpo deste trabalho, as crianças e adolescentes oriundos das classes populares possuem toda uma vivência que difere do modelo hegemônico, tanto de aluno quanto de infância, pois seu cotidiano é repleto de outras significações, seja pela organização familiar, que muitas vezes dá-se de forma diferente dos padrões considerados normais - família nuclear -, seja pela necessidade de trabalho precoce, por questões culturais, ou ainda pela dinâmica de convivência na rua, como já foi referido anteriormente.

Finalizando, procuramos neste capítulo descrever os espaços, as experiências e as relações que os sujeitos entrevistados tiveram, quando crianças, com a família, a rua e as instituições. Tais relações propiciaram uma forma peculiar de mover-se no mundo, foram construindo um modo de ser a partir das referências encontradas principalmente na relação com a dinâmica da rua. A seguir, buscaremos compreender qual a dimensão desta vivência.

⁴⁰ Referindo-se especificamente à questão da disciplina, Foucault (1977:130), ao analisar instituições como a escola, o quartel, o presídio, entre outros, considera que ela procede: à distribuição dos indivíduos no espaço; ao controle das atividades; à organização das gêneses e à composição das forças. Para garantir um bom adestramento, torna-se necessária a vigilância, a sanção normalizadora e o exame.

CAPÍTULO III

OLHANDO PARA A TRAMA DOS FIOS : COMPREENDENDO A TRAJETÓRIA DESTES SUJEITOS

Severino retirante,
muita diferença faz
entre lutar com as mãos
e abandoná-las pra trás
porque ao menos este mar
não pode adiantar-se mais
(...)
(João Cabral de Melo Neto)

Nesta última parte do trabalho, procuramos compreender a construção da identidade a partir da relação com a rua. Optamos por enfatizar a rua por identificar a partir da pesquisa de campo, a importância desta experiência nas histórias dos adolescentes entrevistados. Este espaço de relação social, com sua dinâmica singular adquiriu para estes sujeitos uma importância fundamental na construção de sua identidade, no seu modo de entender e mover-se no mundo.

Nesta perspectiva, retomaremos suas histórias, trazendo a dimensão do presente e do futuro e lançando uma reflexão acerca das mediações encontradas, em que medida podemos apontar, contribuir para a construção outras possibilidades com estes sujeitos.

1- Construindo sua identidade a partir da experiência da rua

A rua, com sua regras, sua dinâmica, não é um mundo estranho, desconhecido para estas crianças e adolescentes, uma vez que foram conhecê-la com alguém da família, em alguns casos com a mãe ou irmãos. Assim, mesmo antes de serem considerados meninos e meninas de rua, ela já fazia parte de sua vida, mediava seu cotidiano. Com seus personagens, seu fascínio, seu movimento, suas múltiplas possibilidades, a rua começa a tomar uma outra dimensão para estas crianças : passa a ser uma referência, passa a fazer parte do seu viver, do seu modo de olhar e lidar com

o mundo, é uma possibilidade que se vai delineando a partir da própria realidade vivida: para trabalhar, fugir, esquecer, divertir-se.

Não era em casa, na escola, ou somente na comunidade que estas crianças permaneciam a maior parte do dia ou da noite. Acompanhadas por alguém da família para trabalhar ou mesmo sozinhas, vinham para a rua conseguir dinheiro e ajudar no orçamento doméstico. Quando não era o trabalho e a manutenção doméstica o foco da saída de casa, ela surgia como uma possibilidade concreta de escapar dos conflitos, como um lugar para onde era possível fugir.

A rua constitui-se como um espaço de referência para eles, pelas possibilidades que ela aponta - droga, diversão, dinheiro, ou ainda pela mobilidade para conhecer outros lugares, outras pessoas. Esta mobilidade de ir-e-vir torna difícil ou difuso o “controle” sobre eles, tanto por parte da polícia quanto da família ou das instituições. Estando ora aqui, ora ali, fica complicado para tais instâncias localizar ou vigiar as crianças nas ruas. Neste sentido,

“a rua significa o rompimento com a família, a escola, o trabalho, como instrumento de dominação e controle das crianças e jovens, abrindo a possibilidade de buscarem liberdade, um novo espaço de sobrevivência.” (Bulgarelli, 1991:05)

Entretanto, se a busca do espaço da rua é vivida como alternativa para escapar de conflitos ou da violência doméstica, o seu cotidiano não garante esta busca. Ao contrário, na rua encontram-se também sujeitos à ação e omissão de muitas pessoas: transeuntes, comerciantes, policiais. A violência continua a atravessar suas vidas, seja pela ação/agressão policial, pela repulsa com que são tratados pela maioria, pelo uso constante da droga, pelas precárias condições de saúde, alimentação, habitação a que estão sujeitos. Ocorre, desta forma, uma repetição de muitas situações vividas em casa: violência, miséria, incompreensão, trabalho, exploração.

“O romantismo inerente à liberdade associada à rua não se sustenta quando se examinam os variados tipos de abuso e de exploração que os ‘menores’ sofrem nela. A disseminação desta visão entre os encarregados da política social para a

criança e adolescente é um dos motivos para que a cobra continue a morder a própria cauda, enquanto a população masculina jovem das camadas populares é dizimada ou consome-se na guerra de quadrilhas e no uso de drogas.”(Zaluar, 1992:51)

◦ Podemos compreender que a contradição, com relação à rua, está colocada: se, de um lado, é uma possibilidade de ser, fugir, escapar, por outro, nela também a violência, a morte, a exploração são possibilidades palpáveis, próximas. Como indica a autora, o romantismo com relação à rua não se sustenta, entretanto ela é, está sendo uma possibilidade para estes sujeitos que constroem, nesta relação, uma forma de mover-se no mundo: não ficam parados somente em relação ao aspecto geográfico ou físico, mas também na forma de mover-se na vida. Na rua não ficam “esperando” o que querem, ao contrário, têm a perspectiva de conseguir o que desejam por seu movimento, sem esperar que alguém lhes dê. Tanto o alimento quanto as drogas e a roupa são garantidos às custas da batalha diária.

A *capacidade de batalhar*, definida por muitos como esperteza, pode ser entendida com desdobramento das condições a que estão submetidos; neste sentido, esperteza pode significar garantia de sobrevivência e aprendizagem sobre como cuidar-se, proteger-se, conseguir alimento ou droga. Nesta busca pela sobrevivência surgem alternativas que apontam tanto para a inserção no considerado mundo do trabalho, com suas soluções legais (trabalhos como carregadores em supermercados ou na rodoviária, em estacionamentos) ou ilegais (roubo, tráfico), além da exploração sexual de crianças e adolescentes. De qualquer modo, eles aprendem que têm que *se virar* e movem-se para conseguir o que precisam, desejam.

Além disto, as exigências com relação a trabalho, a cuidar-se sozinha, garantir-se na rua, extrapolam nossos conceitos de quem é uma criança de cinco, seis anos, por exemplo. Muitas das experiências consideradas adequadas para serem vividas na adolescência, ou mesmo na vida adulta, são vividas nesse período. Deste modo, o uso de drogas, o saber negociar, as experiências sexuais, desde muito cedo fazem parte do seu dia-a-dia. Isto dá a estas crianças um conhecimento, uma mobilidade que é

considerada *esperteza* sobre a vida : ser velha aos seis anos de idade é um pouco a síntese desta situação, desta vivência.

Neste aprender a sobreviver, o que vale efetivamente é o dia vivido, garantido, curtido, partilhado com os amigos, as drogas. Neste sentido, a relação com o tempo fica “amarrada” ao presente. Encontramos aqui demarcada uma contradição importante com relação à experiência vivida por estas crianças e adolescentes: o futuro passa a ter um espaço reduzido ou diminuído em sua existência. Deste modo, o uso de drogas por exemplo, pode ser compreendido à luz desta reflexão: o que atrai no futuro que justifica o fato de não usar droga no presente ?

A mesma reflexão pode ser utilizada com relação à prevenção e cuidados nas relações sexuais, por exemplo - usar camisinha, prevenir a AIDS, isto faz parte de um determinado futuro, que motiva e aponta para outra possibilidade que não o prazer imediato. Mas qual futuro é possível, para estas crianças, visualizar? Quais as possibilidades que desde a infância conseguiram vislumbrar, apropriar-se como viáveis para eles ? O que justificaria, para eles, abrir mão de um prazer conhecido, imediato ?

Não pretendendo esgotar estas questões, é importante inferir que esta dinâmica com a rua, com o imediato e portanto com o futuro encontra-se situada no *movimento*, na circulação que constitui suas experiências no mundo.

Podemos considerar o que Cláudia Fonseca (1993:116) denomina “*circulação de crianças*”, movimento que constitui o cotidiano das classes populares no Brasil. A autora constatou que “*é grande o número de crianças que passam parte da infância ou juventude em casas que não a de seus genitores*”.

Esta “*circulação de crianças*” por outros espaços faz parte do dia-a-dia de crianças e adolescentes das classes populares urbanas, que convivem entre parentes, amigos e outras casas. Este *circular* implica socializar a responsabilidade, os cuidados e inclusive os custos com as crianças. Deste modo, as relações na infância não ficam restritas ao domínio da família conjugal e parentes mais próximos, como ocorre em outras classes sociais. Esta diferença de organização familiar certamente produz

diferenças nas experiências vividas na infância, pela convivência com várias pessoas, em diferentes espaços e lugares.

Em sua pesquisa em Florianópolis, Patrícia Lima (1997:82) aponta “*a ciranda da rua*” que, descrita pela autora, traz elementos para compreender a força que o movimento imprime na história de cada menino e menina que vive na rua. Denominado por ela de “*ciranda*”, há inclusive a construção de uma outra língua, como forma de expressão e comunicação: “*o jeito de ser da rua acaba sendo muito peculiar, desde a forma de vestir até a andar, dançar, se movimentar*”.

Constitui-se, neste cotidiano, uma outra forma de relação com o tempo e o espaço, seja pelo movimento constante, que lhes dá uma conotação de nômades, seja pela forma diferenciada de apropriação dos espaços:

“A separação casa e rua, público e privado sofre uma reversão com os novos ‘nômades modernos’. A rua passa a ser para muitos o lugar de permanência e não de passagem, conforme a genealogia das cidades modernas (...) Uma nova ordem dinamiza as cidades modernas na ante-sala do século XXI.” (Diógenes, 1994:134)

Esta outra forma de apropriar-se dos espaços públicos nos revela também uma outra forma de lidar com o mundo, com as regras definidas de como ser, estar, andar, ficar, principalmente ao apontar a especificidade das relações cotidianas construídas por estas crianças e adolescentes a partir da experiência da rua. Consideramos que esta vivência constrói uma forma também específica de significar, *olhar o mundo e mover-se nele*. Podemos acrescentar a este aspecto - do movimento - um outro referencial importante o *transitório*, pois constatamos que, neste cotidiano, o que permanece é o transitório, o imediato, na relação com os outros (amigos, relações amorosas, família), com o tempo, com o corpo (sexualidade, droga), com as instituições (programas de atendimento, trabalho, escola):

“Quando a gente não tava na rua, tava no Albergue, quando a gente não tava no albergue, tava presa, quando não tava presa, se vendia,(...) às vezes ia pra casa.” (Marisete)

A situação vivida atualmente por estes adolescentes tem a marca das *experiências* pelas quais passaram, das *histórias que viveram*, bem como do *significado* que eles deram ao que viveram, o que eles fizeram disto tudo, “escolhendo” determinadas coisas e não outras, do que querem para si no futuro e de como conseguem se lançar neste futuro.

Quando crianças, por um tempo maior ou menor, todos, invariavelmente, passaram pela rua. Com a adolescência, este espaço delineia-se como possível para alguns e não para outros. Procuraremos, a partir de agora, compreender como estas trajetórias se constituíram.

2- A adolescência

A realidade vivida pelos adolescentes, depois de uma história marcada pela necessidade de trabalhar, pela violência, pela miséria, mas também por relações de amizade, carinho, mediações para ser de outra forma, é agora significada de várias maneiras: a partir das possibilidades que conseguem antecipar como viáveis, a partir dos desejos construídos, das necessidades que a vida impõe.

Durante o período de pesquisa de campo, pude acompanhar e registrar vários momentos marcantes na vida destes adolescentes. Desde o fato de começar a trabalhar com carteira assinada, a experiência de estar bem na escola, a separação do marido, a gravidez, a morte de uma filha ou a prisão do companheiro.

A maioria dos adolescentes entrevistados encontra-se procurando trabalho. A necessidade de trabalhar permanece e, na maioria dos casos, não se restringe a si, mas compreende agora seus filhos. Como vimos no decorrer desta pesquisa, a relação com o trabalho atravessa toda sua história; seja na família, na rua ou nas instituições, esta perspectiva é valorizada e exigida. A adolescência, portanto, somente reforça esta exigência.

Dos adolescentes entrevistados, apenas um não tem filhos, todos os outros, moças ou rapazes, têm no mínimo um e no máximo dois. Durante o período da pesquisa, duas moças descobriram-se grávidas, ambas do segundo filho. Dos entrevistados, dois estão solteiros, os demais estão casados, morando com o (a) companheiro (a). Apenas um possui casa própria. Os outros moram *de favor*, na casa ou no terreno alheio, ou ainda *pagando* sua estada através da exploração sexual.

Quando crianças, conseguem alimento e dinheiro com uma certa facilidade, pelo fato de serem pequenos. Conforme crescem, tal situação se complica, pois se antes havia a possibilidade de despertar *pena* nos comerciantes, transeuntes, agora na adolescência despertam medo, raiva, desprezo. Assim, quase sempre associada ao fato de *ser grande*, aparece a necessidade e a exigência de sair da rua. Para a criança, a rua é também uma possibilidade lúdica, prazerosa; com o passar do tempo e as exigências de trabalho, dentre outras, viver na rua fica difícil: de *crianças abandonadas*, *coitadinhos*, passam a ser encarados como *vagabundos*, *preguiçosos*, tanto pela polícia quanto por órgãos, instituições, transeuntes ou comerciantes. A maioria significa “*a perda do status de vítimas, para marmanjos e culpados*” (Milito & Silva, 1995:26).

Agora na adolescência, a maioria dos entrevistados encontra-se casados e as moças consideram-se com idade suficiente para ser mães, seguindo o caminho já realizado por suas próprias mães que, aos treze ou quatorze anos, tiveram o primeiro filho. Aliado a isto, precisam trabalhar, continuar a garantir sua sobrevivência. Entretanto, já viveram tantas coisas que *aprenderam* que, nesta sociedade, consegue-se dinheiro também com o tráfico de drogas, com a mercantilização do próprio corpo, com a inserção dos filhos numa rede de mendicância para garantir sua sobrevivência.

Deste modo, sua trajetória é permeada por momentos de busca por trabalho fixo, numa tentativa de adaptar-se ao modelo imposto ou exigido; contudo, esta busca, na maioria das vezes, *esbarra* em preconceitos e barreiras que sua própria história coloca. *Ser de rua* é um peso muito grande no *currículo* de qualquer criança ou adolescente que procure uma escola, um trabalho. Mais uma vez a rua está à disposição para eles, há então o mergulho nas drogas ou na exploração sexual, mas também há o reencontro com os colegas, a diversão. Tanto como espaço de

esquecimento e fuga quanto como lugar onde se reconhece como integrado, fazendo efetivamente parte de sua história, a rua é uma possibilidade conhecida, que o *aceita*. Alguns adolescentes, porém, estabelecem outras relações, que *puxam* para fora desta situação. Fazem o movimento de buscar outras coisas, pessoas, e assim constroem outras possibilidades, alteram a sua condição e superam obstáculos que pareciam intransponíveis para quem tem a marca de ser, viver na rua.

Ao procurarmos compreender esta realidade, necessariamente voltamos ao conceito de adolescência, que, para efeitos legais, é definido sob a ótica da delimitação etária. Tal definição traz conseqüências bastante sérias na vida destes sujeitos, principalmente no que se refere à responsabilidade civil, pois ao completar dezoito anos acaba sua inimputabilidade⁴¹. Além disto, com a maioridade, os programas de atendimento não os recebem mais⁴², o que muitas vezes causa polêmicas nos programas e transtornos aos adolescentes ou educadores. Compreendemos, entretanto, que este conceito deva ser analisado sob vários fatores que não se reduzem exclusivamente à questão etária.

Ao procurar compreender este momento da vida, remetemo-nos à discussão de algumas características desse período. Em relação às características físicas, ocorrem as transformações do corpo - principalmente no aspecto sexual e biológico. Este fator traz conseqüências graves, especialmente para as meninas, quando a jovem passa a estar apta à concepção. Ainda, há a *habilitação* legal para o trabalho, que aos doze anos é permitido - como aprendiz - mas que já faz parte de sua vida desde muito cedo. Agora, entretanto, é regulamentado por lei.

⁴¹ O ECA, em seu art 104, considera crianças e adolescentes inimputáveis. Isto significa que esses sujeitos, quando autores de atos infracionais, não podem ser responsabilizados penalmente; assim, sua conduta não é regulada pelo Código Penal. Entretanto, esta questão é bastante polêmica. A este respeito, ver a Dissertação de Paulo Sandrini (1997:83): "*Medidas sócio-educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à lei*".

⁴² Uma das entrevistadas, por ter mais de dezoito anos, foi impedida de freqüentar a Casa da Liberdade. Como ela procurava insistentemente o programa, alguns educadores permitiram seu acesso e freqüência em algumas oficinas. Nesta situação e em outras, experimentamos o quanto o fato de ter dezoito anos é significativo e impeditivo, em muitos casos, para estes adolescentes.

Adolescência, do mesmo modo que infância, deve ser desnaturalizada, isto é, deve ser entendida a partir de referenciais históricos, sócio-culturais, econômicos, que não se restringem à perspectiva cronológica ou biológica, posto que estas acabam *forçando* uma definição a partir de modelos hegemônicos de comportamentos:

“Além de não ser possível um conceito linear e universal em termos cronológicos, também não se pode falar da juventude como uma unidade, pois a juventude não pode ser vista como um bloco homogêneo dentro do qual haja uma unicidade comportamental.” (Sandrini, 1997:15)

Compreendemos que a definição de adolescência é uma construção cultural, mediada pela situação econômica e social; sendo assim, não podemos utilizar um modelo que a priori defina quem é, ou como é o adolescente com quem trabalhamos.

Se nos restringíssemos a um único conceito para caracterizar a adolescência, os sujeitos entrevistados ficariam na fronteira da *anormalidade* e da *carência*, pois seríamos levados a compreender esse período como uma transição para a fase adulta, onde as primeiras experiências sexuais, o conhecimento sobre o corpo, a vida, o trabalho, a definição de uma profissão, estariam sendo lentamente inseridos na sua vida. Ao olhar para a trajetória dos adolescentes entrevistados, constatamos que este modelo não dá conta de suas histórias. Quase tudo o que se considera *normal* para ser vivido enquanto adulto ou adolescente, estes sujeitos viveram quando crianças, como por exemplo as primeiras experiências sexuais, o uso de drogas, o trabalho.

Isto proporciona a estes sujeitos um outro modo de se relacionar com as coisas. Seja pelo trabalho, pela droga, pelo *virar-se* na vida, estes adolescentes atualmente assumem papéis de grande responsabilidade, como cuidar de filhos, da casa, ter que continuar a trabalhar para sustentar a si e a seus filhos. Esta necessidade é antecipada pela própria condição no mundo, onde o trabalho continua a ser fundamental para a sobrevivência, mas é também fruto da cultura, das mediações, da apropriação que estes adolescentes fizeram de sua história. Para alguns, por exemplo, ter filho aos dezesseis anos é estar no limite do tempo adequado, pois todos em sua casa tiveram filhos mais cedo. Para outra adolescente, casada aos doze anos, o fato de somente ter engravidado aos quatorze é uma demora bastante grande. Mesmo não

concordando com esta realidade, é impossível negá-la: efetivamente, estes adolescentes têm experiências, em vários aspectos, diversas daquelas consideradas como normais para este período. *São, na maioria das vezes, considerados um modelo às avessas do que deveriam ser.*

Ao percorrermos a trajetória de vida, no segundo capítulo, as semelhanças das experiências, das histórias de cada um, fizeram com que olhássemos para as oito histórias de um modo mais geral, mesmo procurando compreender suas especificidades. Na adolescência, entretanto, estas trajetórias se modificam mais fortemente. A adolescência pode ser considerada, para estes grupos, como um momento de olhar para sua história e dar um sentido a ela, seja como uma história de sucesso - *“chegar onde eu cheguei”* - ou de fracasso diante da vida - *“agora é tarde prá mim”*. Pode ser ponto de parada e de mudança na forma de lidar com as coisas, com a vida mesma : buscar outros amigos, trabalho, ir atrás do que gosta.

Nesta terceira parte do trabalho, as histórias tomam três caminhos distintos: um grupo que permanece com a rua como referência, um que transita entre o fascínio da rua e o estar em casa e ainda um que rompe com a possibilidade de permanecer na rua. A seguir, faremos um breve relato do momento vivido atualmente pelos adolescentes entrevistados, qual sua condição, como significam o que viveram e quais as perspectivas de futuro que conseguem antecipar para si ou para seus filhos.

Nestes três grupos, identificamos as singularidades das histórias, que tomam caminhos distintos, mesmo que agrupados genericamente por nós. Propomo-nos, partindo dessas singularidades, trazer alguns fragmentos do que foi vivido e significado por eles.

2.1-A rua como possibilidade

“Nasci assim, agora é tarde.”

Dentre os adolescentes entrevistados, há quem neste momento não consiga ver outras alternativas para si ou para seus filhos e a rua permanece como possibilidade concreta. É onde vão trabalhar, para onde levam os filhos e vêem a possibilidade de estar, ficar, mesmo voltando à noite para casa. Além desta realidade, a situação de exploração sexual apresenta também a marca das possibilidades que vislumbram para si.

2.1.1 - Marisete

Uma das adolescentes, durante todo o período da pesquisa, permaneceu em uma casa de prostituição, convivendo com mais adolescentes que, como ela, fazem parte desta sórdida rede de exploração/corrupção sexual do país. Encontramos, permeando sua experiência, um significado a partir da moral ou do julgamento cristão do que deva ser a vida de uma mulher e do que é trabalhar:

“O que eu faço, que é vender meu corpo prá conseguir dinheiro, não é certo, eu faço, mas não acho certo, o certo é trabalhar num emprego, pode ser qualquer um... Se o que eu faço é trabalho, não é certo. Deus não acha isto certo”.
(Marisete)

A respeito da exploração sexual, constatamos, nessa história, que a adolescente acaba por assumir sozinha a responsabilidade ou a culpa numa situação em que ela é a vítima. Podemos afirmar que a racionalidade machista, autoritária, cristã, individualista, reforça essa perspectiva de que esta adolescente é culpada por *ter escolhido* esta atividade e não a vítima de uma situação de exploração.

Apesar desta reprodução dos valores sociais, principalmente por uma ótica religiosa, ela avalia sua condição atual em contraposição ao que viveu quando estava na rua e às possibilidades que a rua oferecia:

“Hoje é pior do que antes, quando eu tava na rua mesmo, eu podia brincar, correr, eu ia presa e tudo, mas não dava em nada, tudo era diversão e agora eu tô trancada, agora é só bebida e sexo, bebida e sexo, nem me alimentar direito...o

pior é transar sendo mandada, antes na rua eu transava porque eu queria, na casa é tudo prá manter a casa, a droga da dona. Se eu não tivesse aprendido a fazer programa, acho que tinha sido diferente.” (Marisete).

Ao significar o que vive atualmente - sendo explorada sexualmente -, Marisete vislumbra-se no presente quase sem possibilidades de optar. Considerando que, se tivesse feito diferente no passado, “*se não tivesse aprendido a fazer programa*”, poderia fazer diferente no presente; como não foi assim, o fato de ter aprendido não pode ser superado pelo aprendizado de outras coisas.

Encontramos em sua história novamente o *deixar-se levar* que compõe grande parte de sua vivência. Apesar de considerar que na rua fazia o que queria, em outros momentos contou que na rua tinha de submeter-se ao desejo das outras moças para conseguir droga, por exemplo. Esta contradição aponta para o fato de, em muitos momentos, colocar-se como vítima dos outros, como alguém que se deixa levar, que espera a definição dos outros. Esta postura é diferente de quem se experimenta como quem faz, como sujeito de sua história. Marisete coloca-se como subjugada, alienada ao desejo do outro.

“Eu não tenho filho, eu acho que estava grávida e fiz aborto em casa mesmo, um dia eu quero ter um marido e um amante, por que eu acho que é mais interessante do que ter só um marido. Eu tô acostumada com homem, mas eu gosto também de mulher, com os dois é bom transar”.

Mais uma vez encontramos, nestes relatos, uma perspectiva diferente do que habitualmente considera-se *normal*. Ao referir-se ao fato de querer ter um amante e um marido, de *gostar de homem e mulher*, coloca-nos outras possibilidades de relações com as regras sociais. Esta jovem, quando criança, na escola, considerava-se “*perversa*”. Continua agora, em sua adolescência, a *perverter* os modelos de mulher, de sexualidade e de fidelidade.

2.1.2- Sandra

“Eu nasci pedindo, vou morrer pedindo e as minhas filhas também. Se eu podia fazer isso quando era da idade delas, elas podem também”.

Nesta fala, esta adolescente expressa a perspectiva das possibilidades que vislumbra para si e suas filhas. Podemos inferir que os locais por onde passou, as pessoas com quem conviveu não conseguiram construir com ela uma outra perspectiva de futuro, que passasse por outras vias de realização. É importante destacar que esta adolescente, desde muito pequena, foi levada para a casa de educadores que sentiam pena dela, queriam *cuidá-la*; assim, conviveu com vários educadores que, com a melhor intenção, levaram-na para suas casas, mas, depois de um certo tempo, trouxeram-na de volta para os abrigos ou *devolveram-na* a casa. Deste modo, ela é *velha conhecida* dos programas de atendimento, dos educadores.

Neste sentido, os lugares (programas) por onde passou, as pessoas com quem conviveu (educadores, etc.) apontaram para a perspectiva de vida que entende possível para ela e suas filhas. *“Se o Beto (seu marido) trabalha eu não preciso, mas se ele não trabalha eu tenho que ir prá rua pedir com as meninas.”*

Este entendimento de trabalho com as filhas pequenas, por mais perverso que possa parecer, não é exclusivo destes adolescentes. Como refere-se Zaluar (1992: 46):

“O paraíso termina cedo nas famílias pobres. Os próprios menores, por pertencerem a estas famílias, deveriam ser treinados para cumprir o seu destino de pobres - o trabalho - desde cedo. ‘Para comer tem que trabalhar’ é a máxima que se dirige tanto aos membros da família pobre, menores inclusive, quanto aos prisioneiros.”

Sandra também possui esta compreensão e lança para suas filhas a mesma possibilidade que possuiu quando criança - o pedir - e, como vimos no corpo desta dissertação, tanto para os programas de atendimento, quanto para grande parcela da população, o trabalho é a solução, a saída para esta população.

No vai-e-vem dos programas, nas ruas, nas instituições e casas de pessoas, *quase tudo foi transitório*; apesar disto, desde muito jovem uma relação permaneceu : com o companheiro. Foram várias separações, idas e vindas, duas filhas, mas ainda é a relação mais importante.

“Quando eu me casei com o Beto, eu tinha doze anos, já faz cinco anos, mas só depois de dois anos - aos quatorze, eu fiquei grávida da [filha mais velha] e agora tem também a [filha mais nova].”

Além da relação com o marido, o que permaneceu foi a rua como possibilidade concreta para ir, estar, ficar e a necessidade de garantir o sustento, para si e suas filhas. A rua é um grande vínculo e é vista como possibilidade, mas também como uma forma de cuidar das filhas, de estar perto delas:

“Eu sempre pedi na rua, mas agora o Conselho Tutelar disse que se me ver pedindo com as menina ia me tirar elas, e isso eu não quero, são minhas filhas e eu cuido delas.”

Com o tempo e a idade, outras coisas deixam de ser possíveis - como os programas de atendimento a crianças e adolescentes -, mas a rua permanece. Ela delinea-se como uma alternativa viável ainda hoje, apesar da proximidade da maioridade e dos riscos que isto representa para quem está na rua. Com suas filhas, vende bala no centro da cidade. Vimos, no relato de Cristina, que ela dizia-se velha aos seis anos de idade; podemos dizer que a filha de Sandra é velha aos três anos. Se com a sua mãe na rua, tínhamos os considerados *filhos* da rua, podemos então dizer que atualmente temos os *netos da rua*.

Neste primeiro grupo, as adolescentes que continuam tendo a rua ou a exploração sexual como possibilidade consideram-se sem outras alternativas. Podemos inferir que relações foram estabelecidas nos espaços pelos quais passaram, que experiências tiveram em função disto, o que conseguem antecipar para si. Ambas, ao

olhar para sua história, compreendem-na como irreversível. O fato de terem trabalhado quando crianças, terem aprendido a fazer *programa*, dá-lhes a perspectiva de ter que continuar deste modo. Além disto, aprenderam também que é somente sua a responsabilidade de estar deste modo, que foram características suas que inviabilizaram a construção de outras possibilidades: “*Eu sou perversa mesmo, por isso não aproveitei as chances que me deram, agora é tarde prá mim.*” (Marisete)

Ao compreender sua história deste modo, não só assumem para si toda a *culpa* de sua condição quanto vêem-se sem alternativas de fazer diferente. Podemos nos questionar se o modo como as instituições compreenderam, relacionaram-se com elas, não contribuiu para reforçar mais ainda a compreensão que atualmente têm de si e de sua vida.

A partir desta vivência, sua história está traçada como um destino inevitável, não somente para si, mas para suas filhas também: “*comigo foi assim, com as minhas filhas também vai ser*”. Deste modo, esta mãe antecipa para sua filhas a mesma vida que teve (ou tem), onde o trabalho precoce, a experiência de ter de manter-se faz parte da vida desde o momento em que aprendem a andar, falar.

Certamente esta situação não é fruto somente das relações estabelecidas nas instituições de atendimento que freqüentaram, pois construíram sua identidade para além destes espaços. Entretanto, o fato de terem convivido desde muito cedo com educadores, na rua e nos programas de atendimento, faz com que nos perguntemos quais relações foram estabelecidas, de que modo foram construídas, para que atualmente funcionem mais como repressão do que vínculo: “*o Conselho Tutelar disse que vai tirar as meninas de mim*” (Sandra)⁴³.

⁴³ Uma instância construída com o objetivo de proteger as crianças e adolescentes acaba por ter, para ela, o significado da repressão. Entretanto, esta adolescente, bem como suas filhas, encontram-se no campo de abrangência do atendimento do Conselho Tutelar.

2.2- Em trânsito

“A rua é bom, mas acaba com a gente”.

Neste segundo grupo os adolescentes que transitam entre a casa e a rua construíram, nestes dois espaços, relações importantes. Enquanto em casa assumem papel de mãe, pai, esposa, marido, donas de casa, na rua experimentam-se com liberdade, diversão, com amizades que construíram e que só vêem como possíveis de viver na rua; longe do marido, por exemplo, é possível lembrar os *velhos tempos*, onde não tinham compromisso com filho e casa.

Oscilando entre a casa e a rua, em alguns momentos não querem a rua como possibilidade, em outros é nela que encontram o refúgio para fugir de algumas situações, para “esquecer” ou ainda encontrar os amigos e se divertir, conseguir dinheiro, droga. Mesmo estando em casa, ou pelo menos tendo a possibilidade de estar em casa, a rua exerce um fascínio sobre estes adolescentes: *“Tenho saudade da rua, pra me divertir. Minha irmã tá na rua desde que nasceu, é perdida como eu era.”* (Shirley).

Esta adolescente dá um sentido para a sua vida e para a vida de sua irmã na rua: *ela é perdida como eu era*”. Ser perdida aponta para o *estar sem rumo*, sem se *achar* na vida. Isto é também, o que normalmente associa-se a vida *mundana*: *quem está na rua está perdido para a sociedade, para os costumes, a moral*.

Estes adolescentes têm saudades das pessoas, dos amigos com que construiu vínculos, da diversão, mas também têm a possibilidade de não estar lá, de ficar com outras pessoas, de outra forma, seja para ficar em casa vendo televisão, seja para viver sua opção sexual em outros espaços. Quando discutem em casa, a rua emerge como alternativa para estar, encontrar amigos, usar drogas ou mesmo, ao sair do trabalho, dar uma passada por lá para ver como estão as coisas, para dar *um rolê*⁴⁴. Na rua encontram pessoas importantes, amigos de longo tempo, pessoas com quem

⁴⁴ Gíria: significa dar uma volta, passear.

partilharam experiências significativas de violência, medo, fuga, amizade, solidariedade, diversão.

2.2.1 - Beto

Este adolescente, pai de duas meninas e casado desde muito cedo, não quer que a esposa vá para a rua com as filhas para pedir, mas não consegue “segurá-la ” e ela continua pedindo na rua. Ele tem a perspectiva de trabalhar e voltar para casa todos os dias.

Mesmo negando a possibilidade de alternativa de renda pela mendicância, por exemplo, encontra trabalho como entregador de panfletos, vendedor de jornal, atividades em que a rua e suas possibilidades permanecem muito próximas: *“Eu não quero ficar na rua sempre, só venho aqui para trabalhar e rever os amigos, me divertir com eles, depois eu volto prá casa .”*(Beto)

Em todas essas situações, o limite entre estar em casa ou estar na rua é bastante frágil; apesar disto, não é na rua que procura ficar a maior parte de seu tempo, utiliza esta possibilidade como *uma carta na manga*, quando precisa, lança mão. Ela é com certeza uma alternativa para ele, mas a casa também. *“Eu não quero que a Sandra venha pedir com as minhas filhas, mas ela vem do mesmo jeito, a gente já brigou muito por isso.”* (Beto) Os laços construídos com a companheira e com os filhos aponta para a possibilidade de estar em casa, não vendo a rua como principal alternativa de futuro para si e para os seus.

2.2.2- Bela

Para outra adolescente entrevistada, mãe de uma menina de um ano e grávida, a rua aparece enquanto mediação para a relação com o companheiro que também transita entre a rua, a casa e o risco da cadeia pública como consequência da

maioridade. A filha pequena acompanha os pais nessas idas e vindas da casa para a rua. No momento da pesquisa de campo, passava pela angústia de ter seu companheiro preso pela primeira vez (agora já com dezoito anos, na cadeia pública). Para ela, este fato pode fazer o companheiro amadurecer : *“deixar de ser burro e aprender a não se meter em fria”*(sic).

Agora sem o amparo legal da inimizabilidade, estes adolescentes são presos e levados para a cadeia pública. A experiência de ser preso não é nova, posto que, apesar do amparo legal, muitas vezes são levados por policiais para “averiguação”; mesmo assim a primeira prisão, logo ao completar dezoito anos, pode ser entendida como inevitável na vida destes meninos e é vivida por eles como uma ameaça constante, que se confirma ao fazer dezoito anos, *“a polícia já tinha prometido que iria pegar ele de jeito”*(sic). Esta relação com a polícia, que desde a infância nunca foi tranqüila, agora intensifica-se. Todos, de alguma forma, sentem-se ameaçados com a chegada da maioridade que, mais do que significar direitos civis, tem o peso para eles de ter que *pagar*, quase sempre de forma muito violenta, pelos erros cometidos, sem a garantia de alguma proteção antes representada pelo Conselho Tutelar ou até mesmo pelos programas de atendimento.

Durante o período em que seu marido esteve preso, diariamente Bela dirigia-se à cadeia pública para falar com ele. Ao regressar de lá, vinha abatida e com medo, mas sempre trazia bilhetes, cartas de amor que ele escrevia para ela e para a filha. Isto lhe dava força para procurar auxílio, num misto de ameaça e pedido de socorro, junto aos colegas que estavam com seu marido no assalto, mas não foram presos:

“Eles ficaram com a grana e o [marido] ficou sem a grana e ainda foi preso, eles disseram que vão tirar ele de lá e vão me ajudar no leite da menina, pagar meu aluguel. A gente tem que pedir ajuda prá quem pode.”

Quando discute a questão da violência, do crime e seu significado para as classes populares, Cláudia Fonseca (1993:67) nos coloca a questão de quem é quem na luta pela sobrevivência desta população: *“ da sutileza de um sistema moral onde não*

há demarcação nítida entre ‘bandidos e mocinhos’. Muitas vezes é o bandido quem auxilia, ajuda a resolver os problemas vividos. Esta realidade reverte a ordem de que o Estado ou as instituições são as responsáveis pela garantia dos direitos, tanto dos adultos quanto das crianças; são os *fora da lei* que, neste caso, garantem o que a lei prevê : alimento, moradia, defesa, mesmo que seja para garantir o silêncio da testemunha.

2.2.3- Nadir

Para esta entrevistada, o trabalho é uma exigência que a acompanha desde muito cedo: quando em casa, era responsável por muitas atividades, entretanto, para ela, “trabalho mesmo” foi quando começou a receber pagamento pelo que fazia, vendendo picolé, jornal.

“Com uns nove anos eu já tava trabalhando, o meu primeiro serviço foi vender jornal, depois vender picolé e assim foi indo. Só que antes eu já trabalhava em casa, mas era diferente porque eu não recebia nada, só porrada.”

Vinculado à relação com o trabalho em casa, pelo qual, segundo ela, só “recebia porrada”, aparece o fato de sua outra irmã não ter de fazer as mesmas coisas. Experimentando-se abandonada duas vezes (pelos pais biológicos e adotivos), desde criança sentiu-se como quem não era querida, desejada na família. Esta adolescente significou sua história sempre olhando para o fato de não ter sido registrada com o nome dos pais adotivos. Agora adulta, possui como referência essa experiência vivida na infância; o *deixar rolar* da família que a adotou justifica suas ações:

“Só que eu acho que eu saí de casa de uma forma justa, eu não queria ser toda vida espancada, apanhando, sabendo que tinha uma pessoa dentro de casa, que não acontecia isso com ela, que é filha adotiva também. Eu não me arrependo.”

Atualmente com vinte e um anos, havia experienciado, há poucos meses, a morte da filha, com alguns meses de vida.

“A minha filha morreu na cama comigo, eu acordei e ela estava morta. Se ela tivesse morrido no hospital, doente, eu até que ia entender, mas ela estava em casa comigo, de manhã eu fui amamentar e estava morta, eu não aceito.”

Apesar desse sofrimento e de sentir muito a falta da filha, ela decidiu deixar o filho mais velho (atualmente com seis anos) morando com os avós. Eles cuidam de seu filho, entretanto, a relação com os pais adotivos não se alterou. Desde criança sente-se rejeitada e ela não os considera como sendo sua família:

“Eles não lembram nem do dia do meu aniversário, eu chego lá, no início tá tudo dez, logo depois eles começam a me chamar de vagabunda, preguiçosa, que eu não presto mesmo. Ai sempre dá briga, eu pego e vou embora”(…) Se hoje chegar pra mim e perguntar: tu tem família? Eu vou dizer que não, as pessoas que eu considero minha família são os educadores que me ajudaram no tempo que eu tava na rua mesmo. Só que hoje é difícil de encontrar com eles”.

A referência, para ela, são os educadores do tempo em que “tava na rua mesmo”, isto é, quando permanecia a maior parte do tempo na rua. Entretanto, daquela época para cá muitas coisas mudaram, inclusive os educadores a que ela se refere, na sua maioria não estão mais trabalhando nos programas de atendimento (que foram extintos ou reformulados pelas políticas de atendimento local). Esta *mobilidade* fez com que os vínculos construídos fossem desfeitos ou de difícil acesso. Deste modo, mesmo considerando que esses educadores são a sua família, ela raramente os vê, o que faz com que fique mais solitária, isolada.

Quando pensa no futuro de seu filho e no seu, diz que, apesar de arrepender-se por ir para a rua, no seu caso “era justo” porque ninguém ia querer ser espancada e ficar quieta:

“Pro meu filho, eu nunca vou querer que ele passe o que eu passei, não quero que ele vá para a rua,, eu vou dizer prá ele o que eu acho certo, mas agora, se ele quiser seguir o rumo dele, eu não posso fazer nada, não vou impedir nada.”

Apesar de dizer o que quer para o filho, não participa de sua educação, pois fica longos períodos sem vê-lo. Considera que só poderá estar com a criança quando estiver melhor na vida, com uma casa, um trabalho fixo. Enquanto isto, é melhor para ele ficar com os avós. A contradição aparece novamente quando considera que é melhor para o filho estar com a família que a maltratou.

2.2.4- Shirley

Com uma história bastante marcada pela convivência na rua, onde também seus irmãos circulavam, sendo toda a família bastante conhecida nos programas de atendimento, atualmente expressa sua opinião sobre esses programas: *“Eu queria que as pessoas em vez de falar, dar conselho, fizesse alguma coisa, pegasse e adotasse, desse escola, estudo, desse um lar que acho que não tive.”*

Para ela, o que viveu nestes espaços foi *“ouvir conselho”*, *ter aula de moral*, entretanto, em sua opinião, eles não precisam de conselho, mas de ações concretas que interfiram em sua vida. Isto pode ser compreendido quando perguntada sobre o que efetivamente aprendeu nos programas: *“Eu me lembro de fazer pano de prato, pintar papel, mas não sei no que isto serviu na minha vida, hoje nem isto eu sei fazer, nem aprender a ler eu aprendi.”*

Como vimos, esta perspectiva de ensinar para o trabalho, ensinar um ofício, sequer viabilizou que atualmente ela pudesse estar fazendo este tipo de *biscate* para sobreviver, tampouco aprendeu a ler, mesmo sendo encaminhada à escola formal pelos programas, que todo o início do ano letivo matricula todos na escola.

Atualmente casada e grávida do segundo filho, permanece em casa, e às vezes procura a rua para divertir-se , pois sente saudade.

“Acho que se eu não tivesse casada e com o [filho] eu tava na rua acabada, porque a rua é bom, mas acaba com a gente. O meu casamento é mais ou menos, eu nunca fui apaixonada por ele, eu tenho um filho com ele.”

Nesta frase, Shirley, sintetiza o significado da rua em sua vida: *é bom, mas acaba com a gente*. Isto mostra, tanto importância da rua para ela, quanto aponta para o fato de atualmente distanciar-se e constatar que a rua, não é somente bom, pois *acaba* com a vida. Além disto, significa seu casamento e sua relação com o filho sem o romantismo normalmente associado tanto ao casamento quanto à maternidade, tão cultuado pela sociedade e esperado pelas mães:

“Ter filho não é bom nem ruim, dá muito trabalho. Eu espero que o meu filho estude, que seja alguém na vida, não como eu ou o pai dele. Ser alguém é subir na vida, ter estudo, uma vida melhor do que a gente tem, uma cabeça melhor.”

Além disto, o fato de estar grávida aponta uma perspectiva de futuro das *mães da praça XV*, meninas-moças que aos quatorze ou quinze anos engravidam, pois um filho *abre* a possibilidade de viver outras experiências, *dividir os sonhos* e alegrias, mas também é certeza de dificuldades ou de *dividir a miséria*. Por mais complicada que seja, gravidez é futuro. Não querem para seus filhos o que tiveram para elas.

Neste grupo, a maioria dos adolescentes antecipam para seus filhos um futuro diferente do que vivem ou viveram, seja pelo fato de deixá-los para serem cuidados pelos avós, seja por querer que o filho estude para *“ser alguém na vida, uma vida melhor do que a gente tem”*.

2.3- Saindo da rua

“Agora eu sei que sou inteligente, eu sei me dar valor.”

Podemos considerar que este terceiro grupo, atualmente, possui outras relações e mediações que se traduzem em outras possibilidades com o trabalho, a família,

escola, música, religião. A rua já não é espaço desejado ou viável para serem quem querem ser. Em outros espaços fazem-se trabalhadores, estudantes, músicos, religiosos, mães, e, neste fazer-se, a rua não aparece como possível. Construíram outro modo de relacionar-se com as dificuldades na vida, as discussões em casa; procuram resolver os problemas que encontram sem abrir mão das conquistas que tiveram e que para eles são fundamentais : filha, trabalho, escola, grupo de pagode. Isto é fruto também dos locais por onde passaram, dos educadores (nos programas, na escola), com quem conviveram e também do que fizeram disto.

2.3.1- Cristina

Uma das adolescentes entrevistadas, está atualmente casada e com uma filha, que ela queria muito. Aos dezesseis anos, considerava estar mais do que na hora de ser mãe. Depois de realizar este desejo, vive de forma diferente da que viveu na infância, consegue garantir para si e para sua filha acessos que não teve quando criança. Procura construir seu futuro de outra forma, viabilizando para sua filha condições diferentes das suas, quando a rua era a mediação mais importante em sua vida: *“Eu vi, eu vivi e eu convivi na rua, eu sei como é”*. De um modo muito especial, esta adolescente consegue nos remeter a todas as possibilidades que a rua traz: *ver, viver e conviver, e, ainda saber como é, onde dimensão do aprender, do saber construído nesta relação aparece novamente.*

Atualmente, redimensiona sua experiência e significa sua história a partir de outras mediações, como o trabalho, a religião, a família e os amigos:

“Hoje eu sou uma guria inteligente, porque passar por tudo o que eu já passei, de eu ser uma guria de rua e chegar onde eu cheguei, se eu entro em um lugar sou bem recebida, se eu quero comer alguma coisa, todo mundo me atende bem, eu sei me dar valor. Eu sei que eu sou pedinchona, mas eu sei agradecer o que as pessoas fazem por mim, eu oro a Deus por ele colocar pessoas maravilhosas no meu caminho. E por hoje eu poder ajudar a minha mãe, meus irmãos e as pessoas que

conviveram comigo e até hoje sofrem por não ter o conhecimento nem a ajuda que eu tenho.” (Cristina)

Sua vida foi marcada pela vivência na rua, entretanto, esta experiência foi acrescida de outras vivências, como a de ser cuidada e conseguir as coisas de que necessitava ou desejava. Atualmente considera-se inteligente, alguém que tem conhecimento e pode ajudar os outros. Esta perspectiva de “ajudar os outros” aponta para o fato de estar se lançando numa relação que insere sua família, seus amigos. Neste movimento supera a concepção individualista e se coloca com alguém que está *tecida* a outras pessoas, dividindo a vida.

Para ela, ser *pedinchona* é ir atrás do quer. Aparece aqui um pouco do *movimento* que ela fez em sua vida : foi atrás, batalhou pelas coisas que queria, mas nunca fazia isto sozinha, ia atrás dos outros, contava e incluía outros em sua história, como uma mediação fundamental. Isto dá a ela um conhecimento de como mover-se, o que fazer para conseguir as coisas. Este fato foi decisivo para que conseguisse trabalho, casa⁴⁵, vaga na creche para a filha, resolvesse os problemas de saúde que teve durante muitos anos. Para ela, a rua não é mais vivida como um lugar onde quer estar, ficar. Tem a segurança de “*saber se virar*”, considera-se capaz de realizar outras coisas.

Há alguns anos é casada, mas não depende do companheiro para conseguir as coisas e traça sua história e de sua filha quase sem contar com ele. Apesar de reclamar disto muitas vezes, mantém-se casada.

Se aos seis anos ela se considerava velha, agora é uma grande mulher e a experiência que viveu é significada como difícil, dura, mas que faz parte do passado - “*passar por tudo o que eu já passei e chegar onde eu cheguei*” . O futuro aponta uma outra direção. É um futuro que ela constrói : “*eu sei me dar valor*” significa saber o que pode fazer, quais suas possibilidades. As mediações que construiu com a religião, os

⁴⁵ Ao compreender a história de mulheres em São Paulo, Sílvia Leser de Mello (1988) coloca o quanto o fato de ter casa própria é fundamental na construção da dignidade daquelas mulheres. Para esta adolescente não é diferente, o fato de ser dona de sua casa é considerado mais um prova de sua capacidade de “ir à luta”.

amigos, a família, fazem com que ela tenha segurança de poder contar com os outros, de não estar só.

2.3.2- Michael

Em sua história, marcada também pelo fato de ser considerado, muitas vezes, como alguém “meio bobo, com problemas”, Michael conseguiu realizar algumas coisas que poderiam ser consideradas impossíveis para quem, como ele, tinha muitas dificuldades. Este adolescente é o único que está estudando e pretende conseguir terminar os estudos. Trabalha em um programa da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Entretanto, com a perspectiva da maioria, essa ocupação deixa de ser possível, e ele pretende buscar um trabalho melhor e com isso arrumar a casa onde mora com a avó e o irmão. Sem namorada fixa, nem filhos, diz querer curtir a vida até ficar mais velho. Durante algum tempo fez programa⁴⁶, mas não atualmente, e refere-se a esse tempo como uma época que passou, não querendo mais isto, apesar de ser uma forma fácil de conseguir dinheiro e roupas. Aprendeu também, desde cedo, em casa e nos programas de atendimento, o valor de ser trabalhador:

“A vó falava pra mim é que era pra mim descer do morro e trabalhar, como cuidar de carro, arrumar dinheiro(...) quando eu tava na rua eu pedia, mas nisso tudo eu arrumei coisa pra trabalhar, como num restaurante, varria o chão, lavava a louça, cuidava de carro, vendia coisa,(...)”

Como vimos anteriormente, no programa de atendimento esta racionalidade do trabalho permanece:

⁴⁶ Fazer programa, é para crianças ou adolescentes exploração sexual, entretanto, dentro os meninos, e mais relacionada a adultos, esta atividade é conhecida na rua como “michê”.

“Na Casa da Liberdade, o tio Marcos foi gostando de mim, disse que eu era trabalhador, disse que eu trabalhava muito, que eu era um guri que pensava em trabalhar, o resto só queria ver Pica-Pau na TV.”

Tendo esta referência em casa e nos programas onde esteve, Michael foi construindo sua história sempre mediado pela relação com o trabalho. Mais tarde, através de uma experiência importante com o ensino informal, estabeleceu também uma importante relação com o conhecimento e principalmente com a leitura:

“Eu espero mesmo é arrumar um outro emprego e vou continuar estudando, com certeza. Eu acho que é muito importante, nem que eu não consiga chegar no primeiro grau ou no segundo, mas sabendo ler é o mais importante, porque aí eu vou ficar esperto, apesar de que nunca me enrolaram, sabendo ler ou não. Isso é porque eu fui esperto, pois então, sabendo ler é mais bom ainda, este é o primeiro ano todo que eu vou ficar na escola, agora eu aprendi a gostar da escola, antes eu não gostava.”

Quando pensa no futuro, o que lhe dá a perspectiva de ter conforto para si e sua família é o trabalho e o estudo. Este é o único adolescente que estuda, que se refere à escola como um lugar possível, onde pode aprender *“a ficar mais esperto ainda”*⁴⁷.

Além disto, uma outra referência importante é um grupo de pagode com quem ensaia e faz apresentações. Esse grupo, constituído por outros rapazes e moças do programa em que trabalha, foi um momento especial em sua vida. A experiência com o pagode foi fundamental, pois a partir dela outras possibilidades surgiram, desde o

⁴⁷ Esta relação com a escola formal foi construída através de um projeto desenvolvido por uma educadora da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 96. Esse trabalho será também tema de sua Dissertação de Mestrado em Educação da UFSC.

namoro, o sentir-se bonito, desejado, até a possibilidade de viajar, ser convidado para ir tocar e cantar em outras cidades, etc.

Isto contribuiu muito para se afirmar, e o *ser esperto* continua, tanto com relação a estar aprendendo a ler, quanto na relação com os outros. Aprendeu uma forma de “escapar” dos conflitos sem partir para a agressão física, de que, pela sua experiência, é sempre difícil sair ileso:

“Quando abusam de mim e ainda tem cara que abusa de mim, bastante, mas só que eu nem ligo, eu fico na minha assim, vou pro outro lado, pego e não falo nada, deixo o cara falando sozinho. Agora eu sei mais ainda que sou esperto.”

Neste grupo, nos dois relatos encontramos uma figura de destaque que foi referência : a mãe ou a avó. Mesmo brigando, discutindo, sendo expulsos de casa, elas permanecem como alguém que quer bem, vai atrás, busca na rua, preocupa-se, tenta garantir o vínculo. Essas duas figuras são descritas como pessoas decididas, que vão atrás de trabalho, comida, procurando o sustento dos seus filhos ou netos: *“Na verdade a vó fez aquilo tudo de ruim pra mim, de me botar dormir no porão e tudo, mas só que eu gosto dela porque foi ela quem cuidou de mim desde pequeno.”*

O fato de ser cuidado por alguém, ter alguém *de olho*, mesmo que às vezes numa relação de conflito, é um aspecto importante na construção destes adolescentes, tanto que incluem em seu futuro a figura da avó ou da mãe; quando pensam em ficar bem, felizes, estendem esta possibilidade ao fato de melhorar a casa da mãe e da avó:

“Um dia eu vou crescer e não quero mais viver essa vida que eu tô passando agora, morando num rancho. O que mais quero na vida é ter um quarto só pra mim, que a vó parasse de recolher saco e levar pra casa, eu queria ter uma cama, um colchão, um quarto e uma TV para assistir, ficar na minha, ouvindo pagode e assistindo TV.”

Estes adolescentes atualmente possuem trabalho fixo, com planos para o futuro que apontam para a possibilidade de superação de sua condição quando

crianças. Entretanto, não é somente a relação com o trabalho ou com a mãe/avó que viabiliza isto. Outras relações aparecem como fundamentais: no grupo de pagode, na igreja, entre os amigos, na escola, estes adolescentes foram tecendo sua história com a mediação de pessoas, lugares que apontaram outras possibilidades de ser, que confirmaram a possibilidade de que eles pudessem fazer outras coisas, estar de outro modo, estudando, tocando música, tendo conforto para si e para filha, podendo ajudar os outros.

Nesta trajetória, a construção de laços, de mediações que apontavam outras possibilidades que o estar na rua, com droga, foi fundamental para que eles tivessem condições de fazer um outro movimento. Essa teia de relações deu a estes sujeitos segurança, lançou-os para um futuro diferente do que vislumbravam quando crianças, fez com que eles pudessem antecipar este futuro levando em conta suas qualidades : *ser inteligente, bonito, esperto, pedinchona.*

Esta perspectiva de estar *tecido*, amarrando seu futuro e sua história à história de sua família, seus amigos, contrapõe-se ao entendimento de pobreza enquanto individualismo ou particularismo a que se referia Zaluar (1994) como sendo a forma de mover-se desta população. Nestas histórias, podemos constatar que, em muitos momentos, tal perspectiva é rompida pelo movimento dos sujeitos em inserir outras pessoas, outras lutas em sua vida: a luta da mãe, da avó, dos irmãos. Podemos considerar que há um movimento, mesmo que tênue, de fazer uma trajetória do individual ao coletivo.

2.4- Amarrando as histórias, buscando compreender a vida

(...)Severino retirante,
 deixe agora que lhe diga:
 não sei bem a resposta
 da pergunta que fazia,
 se não vale mais saltar
 fora da ponte e da vida;
 nem conheço essa resposta
 se quer mesmo que lhe diga;
 é difícil defender,
 só com palavras a vida,
 ainda mais quando ela é
 esta que se vê, severina;
 (...)
 (João Cabral de Melo Neto)

No desafio de compreender o movimento destes grupos, consideramos que as relações que estes adolescentes estabelecem atualmente têm a força do que viveram, do que aprenderam ser possível para si, de quem aprenderam que são: seja *bonito e inteligente* ou *perversa e ignorante*. Construíram sua identidade deste ou daquele modo, nas relações com os outros, em casa, nos programas, na rua e, com o que fizeram do que viveram, colocaram-se como possível sair da rua ou permanecer nela .

Para que se viabilize um trabalho com eles, em primeiro lugar deve-se compreender este modo específico de ser, em que as relações possuem uma intensidade e uma força que os lança para o *aqui e agora*, onde a perspectiva de construir um futuro a médio ou longo prazo fica difícil de ser vivida ou experimentada como possível.

A rua aparece, então, com uma infinidade de recursos, possibilidades que dificilmente encontramos em qualquer outro espaço : amigos, drogas, brincadeiras, dinheiro, prazer, liberdade. Isto nos remete a uma discussão do fascínio que a rua exerce sobre estes sujeitos, da intensidade dos estímulos que ela engendra, pela droga, roubo, o arriscar-se, o viver no limite, expor-se, correndo todos os riscos.

A este respeito, Víctor V. Valla (1998:194) afirma que talvez estejamos buscando identificar, a partir de nossa categoria de *carência*, o que pode ser, para eles, vivido como outra relação, de *intensidade*. Assim, o que à primeira vista poderia ser considerado apenas um ato de desespero pela *falta ou carência*, quando analisado, não dá conta da realidade: às vezes a *emoção* experimentada por infringir a lei, arriscar-se, vale mais do que o objeto roubado. O “barato” de escapar, de estar no limite, vai muito além da necessidade de comer, vestir-se, etc. Não queremos reduzir tudo à questão da *intensidade*, entretanto esta categoria “*traz dentro de si a idéia de iniciativa, de lúdico, de autonomia*”⁴⁸. Consideramos que a categoria da *intensidade* traz outra perspectiva

⁴⁸ Em “*Intercultura e Movimento Sociais*”, Víctor Valla (1998:194) cita vários exemplos das relações que educadores e técnicos estabelecem com os sujeitos em várias situações, em que a perspectiva de análise a partir somente da categoria da carência não dá conta de entender o movimento desta população; para tanto, são necessárias outras categorias, como esta, de intensidade.

para a discussão e para o entendimento do que seja a relação vivida pelos meninos e meninas com a rua. Entretanto, é importante também considerar, nesta questão, a relação estabelecida com o futuro. Aliada à experiência da *intensidade* há a relação estabelecida com o futuro, que viabiliza em maior ou menor escala esta situação.

Podemos constatar o quanto esta relação de *intensidade* ainda é marcante para quem está em *trânsito*, entre a possibilidade de ficar na rua e de deixá-la. Quando a adolescente diz que “*a rua é bom, mas acaba com a gente*”, fica explícito que o vínculo com a rua é bastante forte, ela fascina estes sujeitos pelo que tem a oferecer, partilhar com amigos: droga, diversão. Neste momento aparece a contradição: ser bom e ao mesmo tempo fazer mal. Viver esta contradição, de querer estar na rua mas considerar que a rua é ruim, pois *acaba* com eles, é bastante significativo para estes sujeitos. Em alguns momentos deixam-se seduzir por ela, em outros, escapam deste fascínio pelos filhos ou outras relações. Considero importante discutir que o problema não é o fato de estar na rua ou em casa, mas o modo como estão nestes espaços. É isto que deve ser visto e superado.

Em vários momentos na vida destes adolescentes, a rua significou estar mais seguro, feliz, protegido do que em casa. Isto faz parte de sua experiência no mundo e não pode ser apagado, negado. O que podemos considerar é o modo como as relações se dão no espaço familiar, nos programas de atendimento, na escola e até mesmo na rua, como lançam estas crianças e adolescentes para o futuro, se como possibilidade de superação ou de continuidade, repetição do que viveram até agora.

Desde a infância e agora na adolescência, as relações estabelecidas possuem uma dinamicidade que as diferencia do convívio com a família nuclear, utilizada como referência de análise e compreensão da condição destas crianças e adolescentes, seja por programas de atendimento, seja pela escola. Em relação ao tempo, por exemplo, a forma como eles se relacionam é diversa daquela considerada para a sociedade capitalista, onde tempo é o que organiza tudo, é tempo produtivo, de consumo, enquanto para esses sujeitos a relação com o tempo é imediata.

Se olharmos para este constante *movimento* na própria vida, para além da rua, podemos constatar o quanto para estas crianças e adolescentes é difícil entender ou

relacionar-se com regras que são absolutamente diversas das que estão acostumados : passividade, espera, horários. A vida é garantida a cada dia e vivida com a intensidade possível daquele dia, com a sede e a voracidade que merece o presente. Quando a sobrevivência diária exige quase toda atenção, pensar no futuro ou na consequência de suas ações pode ser bastante difícil.

Nas relações de amizade, solidariedade, cuidado, mas também exploração e violência, no trabalho, no convívio com a família, amigos, instituições, estas crianças aprenderam na infância *que é preciso garantir a cada dia aquele dia*, e que isto demanda esforço, cansaço. Faz-se necessário aprender a *virar-se* sozinho, saber se cuidar. Como vimos, o movimento aprendido em casa e também na rua, nos programas, faz com que estes adolescentes atualmente tenham que dobrar seus esforços no sentido de romper com a perspectiva do imediato, em função de um futuro diferente que querem para si ou seus filhos. Alguns construíram laços de mediação com o futuro que viabilizam esta possibilidade, outros transitam entre tecer-se num futuro diferente para si e seus filhos ou permanecer na condição que tiveram. Outros ainda lançam para si e seus filhos o mesmo que viveram na infância.

Romper com esta relação implica efetivamente poder construir um projeto de vida, lançar-se no mundo acreditando ser possível viver de outro modo, criar laços e mediações que apontem um futuro diferente, onde possam compreender quais as condições concretas que tiveram e como foram significando suas ações, como chegaram a ser quem são hoje, para que, a partir de sua história, possam compreender o presente e quais as expectativas de futuro, localizados em um horizonte mais amplo. Precisam compreender as consequências de suas ações à luz do que querem construir para si.

Apesar de considerarmos a singularidade destes sujeitos, não podemos desconsiderar o horizonte no qual eles se constituem. Como partimos de uma concepção de sujeito que efetivamente se constrói nas relações sociais, então essa relação é transversalizada por um projeto social que se coloca para esses sujeitos. Neste sentido nos perguntamos quais as possibilidades de futuro que estão colocadas em nossa sociedade, para estas crianças e adolescentes: Ter desde a infância a

experiência da exploração sexual, do trabalho infantil, do uso de drogas ? internação por ato infracional e logo ao completar 18 anos prisão por roubo ou assassinato? Morte, pela AIDS ou outras doenças, ou extermínio em chacinas ? Na melhor das hipóteses, constituir família e morar, trabalhar na periferia vivendo em condições de extrema precariedade?

O trabalho com estes sujeitos deve viabilizar que possam redimensionar os significados que deram à sua história, olhar para o caminho que fizeram e considerar-se como alguém com possibilidades de mudar, fazer diferente. Entretanto, isto só será viável se as relações estabelecidas com eles ocorrerem de outro modo - um modo em que sua forma peculiar de olhar o mundo seja considerada, os conhecimentos elaborados por eles sejam ponto de partida para a construção de um projeto de vida.

Ao registrar as falas e as experiências destes adolescentes, pudemos compreender o quanto sua experiência de vida é negada ou desconsiderada em função de um modelo de infância e adolescência que é exigido, esperado e que deve ser atingido por todos, independente de sua condição real. São exatamente as condições reais de existência que nos mostram o quanto a vida das crianças e adolescentes das classes populares é marcada pela experiência de ser pobre, mas também pelas possibilidades que eles conseguiram construir, com as mediações que encontraram em casa, no trabalho, nas instituições de atendimento, na rua.

A partir de um entendimento de pobreza como carência ou falta, foram feitas, pelos programas públicos ou ONG's, propostas que reduziram a discussão e as perspectivas de intervenção a suprir as carências materiais, construindo uma mentalidade paternalista e assistencialista. Entretanto, esta concepção desconsidera a questão da pobreza como privação de direitos:

“Pobreza não é uma condição de carência que pode ser medida apenas por indicadores sociais, de renda e outros. (...) é, antes de mais nada, condição de privação de direitos. Mas esta privação não pode ser compreendida apenas como uma ausência: está inscrita no modo como são definidos os lugares legítimos de pertencimento e nas formas como as identidades são construídas e reconhecidas.

Isto significa dizer que a privação de direitos se projeta por inteiro nas formas de vida.” (Telles.1992:325)

Aliada a esta questão, encontramos o entendimento de infância e adolescência que permeia estas práticas: uma concepção normativa, de regularidade no comportamento e nas possibilidades, construída a partir de uma noção de infância que tem como desdobramento a leitura das condições de vida das crianças das classes populares como impróprias, carentes de educação, cultura, moral. Este entendimento é fruto de uma perspectiva de infância onde,

“a criança é encarada com se fosse a-histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família”.(Kramer, 1982:24)

Ao compreendermos deste modo, desconsideramos a história vivida pelos adolescentes entrevistados, negamos sua experiência, enquadrando-os dentro dos conceitos de normalidade, de expectativa, que não fazem efetivamente parte de sua condição real. Esta ótica estigmatiza, amarra, inviabiliza, impede que possamos olhar para esta população como detentora de conhecimentos.

“Privados dos direitos garantidos em lei, são destituídos de identidades reconhecidas. Não têm figura própria, não têm nome, não têm lugar. Estes são os ‘pobres’, figura paradigmática da destituição. É precisamente nisso que se explicita a dimensão mais perversa das condições vigentes no mercado (e na sociedade).” (Telles,1992:321)

Entretanto, existem muitas experiências que colocam esta discussão em outros termos, analisam e compreendem as experiências de pobreza, organização e lutas comunitárias sob a ótica da construção da cidadania, da luta por direitos. Neste sentido, superam a leitura de carência e falta e fazem vislumbrar outras perspectivas para esta população, em que são reconhecidos e reconhecem-se como sujeitos de sua

história. Fantin (1997:27), ao compreender “*educação popular como construção de cidadania e dignidade*”, acrescenta à concepção de cidadania a importância da construção da dignidade. Neste entendimento cidadania é:

“um processo em construção. Ao mesmo tempo que é estado, um jeito de se portar, se envolver, participar, é também, o leque das formas de organizar as pessoas numa dada sociedade. Implica em determinados direitos, deveres, como também no fortalecimento dos espaços de decisão.”

Resgatando a dimensão do sujeito, a cidadania é construída no cruzamento da conquista dos direitos com a conquista da dignidade. à discussão do macro-universo fica atravessada pela discussão do micro-universo, sujeito e coletivo se atravessam mutuamente e um é fundamental para a compreensão do outro.

Ao pensarmos a relação da educação popular e a perspectiva de trabalho com estes sujeitos, consideramos fundamental voltar à discussão da mediação e, deste modo, questionar o quanto os programas de atendimento por onde circularam estas crianças se constituíram efetivamente em mediações para elas, como os educadores estão identificando, conhecendo, a elas e à sua realidade.

“O sentimento de responsabilidade para com as crianças que vagam pelo nosso quarteirão e a produção coletiva de iniciativas poderão encontrar nos educadores de rua um elemento restaurador do fosso criado. Elemento de ligação, o educador de rua pode ter o importante papel político de intermediar um diálogo interrompido.” (Silva,1996:45)

Consideramos que não somente o educador de rua pode “intermediar este diálogo interrompido”, mas é necessário fazer um trabalho que contemple, dentre outras, a perspectiva da Educação, da Psicologia, da Sociologia, do Serviço Social e do Direito; que essas perspectivas se cruzem, que o mundo jurídico, da educação, do psicológico, possam compreender estes sujeitos nas suas múltiplas determinações. Que se possam constituir grupos de referência que extrapolem o trabalho de uma instituição, uma pessoa, e principalmente que transcendam a perspectiva imediatista de

alimentação, higiene ou encaminhamento para a escola. Estas perspectivas são importante mas devem compor-se no horizonte de um projeto mais amplo, de sociedade e futuro. Não é possível mais ficar restrito a soluções pontuais, imediatistas, que somente *apagam incêndio* e não lançam uma mudança radical de racionalidade e perspectiva de futuro. É procurando superar esta perspectiva que surgem algumas alternativas nos trabalhos com estes sujeitos:

- Realizar, na prática, o controle social das políticas referentes à infância e à adolescência, a fim de poder redimensionar as propostas para estes sujeitos. A participação nas instâncias competentes dos Conselhos, Fóruns, etc. coloca a possibilidade de interferência efetiva na construção de um outro projeto social, que possa significá-los de outro modo, na perspectiva da cidadania;

- Conhecer para intervir, partir de quem eles são, dos conhecimentos que eles têm e não do que deveriam ser. Não adianta, por exemplo, passar filme sobre sexualidade para reforçar a perspectiva moralista, eles estão precisando de outros diálogos, que levem em conta sua especificidade de olhar o mundo, mover-se nele. O esforço deve ser construir mediações, diálogos. Neste trabalho e em vários momentos, estes adolescentes dizem tantas coisas de sua vida e, em contrapartida, estes espaços (programas de atendimento, instâncias de garantia de direitos, etc.) *silenciam*, não só por não dar respostas, mas silenciam o que eles trazem, sua história;

- *olhar* efetivamente para a realidade vivida por estes adolescentes para poder pensar formas de superação, que prestem contas às suas condições de existência e não a modelos definidos a priori, que remetem sempre a um entendimento preconceituoso e estigmatizante, desconsiderando a especificidade de sua história e as experiências e conhecimentos construídos.

Quando se propõem programas e políticas de atendimento, de onde vêm as propostas ? De gabinetes, de profissionais “bem intencionados” que, por não *estarem perto*, desqualificam o movimento destes sujeitos no mundo, tanto porque são crianças

quanto porque são *pobres, carentes*. Eles não se encaixam em modelos pré-definidos de regularidade e normalidade. As pessoas individualmente, ou as instituições, ao projetar *para* eles, sem incluí-los, considerá-los como sujeitos, somente reforçam o que em tese procuram superar: que eles estejam sujeitados a uma história que é definida à sua revelia, mas de que eles fazem parte, como atores, autores ou meros fantoches.

- entrecruzar as perspectivas e construir propostas conjuntas, superando divergências em função de um projeto maior, de futuro e sociedade. É preciso transcender as ações paralelas, que fragmentam tanto a vida destes sujeitos, quanto as possibilidades de superação de sua condição.

Apesar das propostas de superação da situação vivida por eles, dos projetos de “construir cidadão críticos e atuantes na sociedade”, o que vimos como resultante do período de permanência nas instituições são algumas relações pessoais com educadores, que se constituem como mediações por vezes bastante importantes. Para além disto, fica apenas uma relação distanciada, com poucos vínculos. Certamente os programas de atendimento precisam alterar, de forma efetiva, suas propostas, a fim de propiciar superação à condição vivida por eles, construindo uma perspectiva diferente da que eles tiveram: construir um projeto de vida onde o futuro seja uma possibilidade a ser construída, não apenas um sonho inatingível.

Utiliza-se como referencial, para olhar estes sujeitos, a perspectiva da classe burguesa, entretanto, estamos vivendo uma outra realidade que já não é o trabalho produtivo, mas é o mendigar, é uma outra relação com o espaço público, com ele mesmo, com as instituições de atendimento, com os profissionais.

- Para poder contribuir efetivamente para esta realidade, é preciso profissionais sérios e competentes que, com dados de pesquisas, possam construir com eles outras opções que não sejam somente as da miséria, da prostituição, enfim, do consumo barato da infância.

O fato de estar trabalhando em emprego estável é a situação mais confortável, digamos. Apesar desta constatação, não podemos ignorar o fato de estes adolescentes estarem inseridos em um mercado de trabalho, formal ou informal, desde muito cedo, e

atualmente, com as condições que nossa sociedade impõe, recebendo um salário que com certeza não os deixa tranquilos ou seguros. Todos eles, de múltiplas formas, são explorados, seja com seu trabalho, seu corpo, seus filhos. Entretanto, ao olhar para este fato, não podemos desmerecer as conquistas que estes adolescentes realizaram. Compreender sua situação parece ser o ponto de partida na busca de alternativas que viabilizem a construção de outras relações, onde efetivamente o processo educativo possibilite a construção de sujeitos autônomos

Ao olhar para estas histórias, para estas vidas, considero difícil afirmar que são somente relações de exclusão que as permeiam; penso que este entendimento não dá conta da discussão. Se refletirmos acerca do cotidiano nos espaços por onde circulam os adolescentes entrevistados, poderíamos considerar que estas relações são excludentes, à medida que inviabilizam o acesso, a permanência ou o sucesso, seja na escola formal ou nas instituições de atendimento. Mesmo ao nível do acesso aos bens produzidos socialmente, poderíamos considerá-los excluídos, entretanto estas mesmas relações os incluem em outros espaços. Deste modo, não se esgota aqui esta problemática. Compreendo que, ao colocarmos a polaridade exclusão ou inclusão, reduzimos a perspectiva de análise, desconsiderando a contradição como parte da realidade. A perspectiva da totalidade, enquanto compreensão de que esta polaridade definida rigidamente, onde todos estejam *incluídos e excluídos* ao mesmo tempo.

Deste modo, não há uma fronteira que se configure enquanto marco, limite de dentro ou fora, mas existem *movimentos* de busca, conquista de lugares, espaços. . bem como a possibilidade de superação desta condição, onde se constróem sujeitos - individuais e coletivos - , tecem-se relações de mediação importantes com educadores, com amigos, educadores, com a família, com a igreja, com a música.

São oito adolescentes que dividem “histórias”, que passaram por “espaços, experiências” e deram a sua marca em sua vida. Com sua singularidade, foram-se construindo, cada um de um jeito. Sendo assim, não desprezamos a perspectiva da liberdade e do *ser sujeito*, à qual temos nos referido no corpo deste trabalho, mas não podemos cometer o equívoco de considerar que esta liberdade ou este *ser sujeito* está

acima das condições reais e de existência e do campo de possibilidades construído enquanto ser no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...)mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
vê-la brotar com há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é a explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina
(João Cabral de Melo Neto)

No momento de finalizar este trabalho de pesquisa procurando me distanciar do caminho percorrido e lançar um olhar crítico sobre esta trajetória, identifico várias questões que poderiam ter sido mais ou melhor exploradas, constato a importância e as dificuldades de em realizar pesquisas sérias, comprometidas com o humano, em um país onde cada vez mais importam a qualidade total (do capital), a credibilidade do exterior e menos a qualidade social de vida. Esta distância permite que constate também a riqueza da pesquisa de campo, a importância da relação com as crianças e adolescentes que existia antes da pesquisa e que permanece, fortalecida agora que finda este momento.

Buscamos neste trabalho, alguns referenciais para entender a realidade vivida por crianças e adolescentes com vivência de rua. Para tanto, procuramos entender a questão da pobreza, da exclusão, e sua relação com as propostas dos trabalhos realizados com estes sujeitos nos programas de atendimento e nas escolas, dentre outros. Constatamos que a análise desta realidade, quando vista como carência ou falta, fez com as ações destinadas a eles buscasse reintegrá-los, ressocializá-los, procurando enquadrar esta população em modelos pré-definidos de comportamento.

Ao alterar o foco de compreensão desta realidade para a discussão da privação dos direitos, da educação popular como “*construção de cidadania e dignidade*” (Fantin:1997), pode-se construir outras possibilidades de intervenção. Para tanto, faz-se necessário olhar para a vida, para a trajetória destes sujeitos, buscando, na especificidade de suas experiências, histórias e espaços, a construção de suas identidades, as mediações que buscaram e encontraram para superar dificuldades. Este foi o propósito na elaboração do segundo capítulo, onde aparecem as histórias, suas contradições, as mediações com a família, com a rua, com as instituições de atendimento, enfim, seu modo de *aprender* a vida enquanto crianças. No terceiro capítulo, esta forma de mover-se no mundo é significada de um certo modo, quando os sujeitos chegam à adolescência e “*olham para trás*”, para o que conseguiram ou não fazer em suas vidas. Neste momento, aparecem, de forma mais explícita, tanto as conquistas que foram possíveis, quanto as tragédias que o cotidiano imprime na vida de quem tem a história marcada pelo fato de *ser pobre e de rua*.

Durante todo o trabalho e mais especialmente no terceiro capítulo, outorgamos o direito de olhar criticamente tanto as nossas ações enquanto educadores quanto as ações dos programas, das instituições comprometidas com esta população. Através deste olhar, uma série de equívocos aparecem, desde a forma de compreender quem é esta população até as propostas de superação das dificuldades vividas por eles. Entretanto, há também conquistas que não podem ser desprezadas: a busca, por parte de muitos educadores, de outras formas de relacionar-se, onde efetivamente sejam mediação para o futuro e contribuam para a conquista dos direitos.

A disponibilidade de conhecer e a possibilidade de compreender a vida, a trajetória dos sujeitos neste trabalho, fez com que voltasse meu olhar para os conceitos de pobreza, exclusão, infância, adolescência e família. Neste caminho, algumas “verdades” foram questionadas, como, por exemplo, o fato de olhar ou justificar toda a história destes sujeitos a partir da exclusão.

No início do Mestrado, a perspectiva era traçar a *trajetória da exclusão* destes sujeitos, por entender, naquele momento, que sua história era uma série de fatos e experiências de exclusão: do direito à infância, escola, vida digna. Com o decorrer da

pesquisa de campo, fui constatando que, mesmo existindo toda esta *cultura da exclusão*, a vida destes sujeitos é mais do que esta interpretação pode sugerir. Ela não se restringe a este conceito, não está aprisionada em relações apenas excludentes. O desafio de compreender a vida como contraditória, onde exclusão, inclusão, margem, dentro e fora façam parte de uma mesma realidade, que é contraditória, que não está dada, e que depende do nosso movimento no mundo para ser transformada, permanece.

No cruzamento destas histórias de vida, coexistem diferentes formas de viver e agir, há movimentos de ruptura desta situação, há movimentos de continuidade e há ainda quem oscila entre adaptar-se e buscar outras alternativas. Estes sujeitos construíram-se com uma série de mediações que apontaram, em alguns casos, para a possibilidade de futuro diferente ou, em outros, para a continuidade do que viveram quando crianças.

Estas histórias nos trazem as experiências vividas cotidianamente por crianças e adolescentes que, nas ruas e praças, *aprendem a ser* de outra forma, com outras referências de tempo, espaço, sexualidade, prazer, trabalho. Os meninos e meninas que estão nas ruas, trabalhando, divertindo-se, cometendo infrações, não podem ser considerados *heróis nem bandidos*, são crianças e adolescentes que, em função de uma série de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, entre outros, acabam por encontrar nesse espaço público um lugar para viver o que normalmente é vivido no espaço privado - a sexualidade, os afetos e desafetos.

Não podemos considerar estas crianças ou adolescentes tão distintos de todas as outras crianças e adolescentes, são crianças e adolescentes que se construíram mediados por outros referenciais. Não podemos enquadrá-los em modelos rígidos de comportamento, construídos para referendar um modelo de *normalidade* que presta contas à concepção burguesa de infância, família, sociedade e não à experiência destes sujeitos.

Se, por um lado, a rua não é um lugar mágico, de liberdade, prazer e mobilidade absoluta, por outro lado não pode ser considerada causadora e abrigo de “excluídos e marginais”. São outras as situações e condições que devem ser consideradas quando analisamos os aspectos que compõem esta realidade, como as

determinadas pelo modo de produção capitalista, pelos modelos hegemônicos de comportamento, por relações autoritárias, pelo profundo desconhecimento ou desconsideração da experiência e cultura popular.

Mesmo que o mundo *globalizando* coloque como projeto para eles apenas um caminho - a prisão com a maioria, a morte, o extermínio, as drogas, a AIDS - , há também o movimento que eles fazem no mundo, as mediações que encontram e viabilizam a construção de outras formas de existir: *tecidos* com educadores, trabalho, religião, família ou comunidade, antecipam um futuro diferente do que tiveram, constroem-se de outro modo, com esperanças e expectativa de viver, cuidar dos filhos, namorar, ter amigos e realizar-se nestas relações.

✓ Há ainda uma busca, um movimento destes sujeitos que constroem conhecimentos e procuram superar as dificuldades que encontram. Entretanto, há também o estar na rua, o fascínio desse espaço e suas possibilidades - que é uma forma de vida, seja porque o trabalho está difícil, paga pouco, seja pelas relações que construíram e que não foram substituídas ou acrescentadas por outras relações que apontassem outras alternativas. E aqui apontamos especificamente para o papel dos educadores (nos programas de atendimento, na rua, na escola) que nem sempre compreendem, escutam, não têm sensibilidade para rever os “modelos”. Esses educadores podem e, em alguns momentos, efetivamente assumem o papel de mediadores.

As práticas que estão aí, são construídas e ainda que minimamente estão sendo rompidas por uma série de lutas que buscam superar esta realidade, dentre elas a realização efetiva das conquistas que o Estatuto propõe, a importância dos trabalhos articulados entre os vários atores comprometidos com esta questão: Movimentos Sociais, Poder Público. É fundamental considerar, como nos referimos no corpo deste trabalho, os projetos que estão colocados para estes sujeitos e a perspectiva de transformá-los. Neste sentido, a participação nas instâncias de defesa dos direitos coloca a possibilidade de interferência efetiva na construção de um outro projeto social, que possa significá-los de outro modo, na perspectiva da emancipação, da cidadania. Há que se cruzar o movimento destes sujeitos com outras possibilidades que

não se resumam à “pobreza e exclusão”, possibilidades de soluções, alternativas de vida e dignidade.

Neste aspecto, a educação popular tem um papel importante ao viabilizar que o silêncio seja rompido, não apenas pelo grito da denúncia, da dor, mas pela vida, pela experiência destes sujeitos, que é feita de contradições e tensões, de ganhos e perdas como qualquer outra, e que possui um movimento, uma dinâmica que deve ser compreendida e não negada, calada.

A perspectiva deste trabalho não pretende esgotar esta problemática, ao contrário, aponta para futuras pesquisas, outros estudos que possam concorrer para a compreensão desta realidade, aprofundando outros aspectos da história vivida, das relações com as instituições de atendimento, com a escola, com a família, dentre outros.

O limite de compreensão destas histórias neste trabalho está no limite da compreensão da vida, no quanto se pode dar conta de tantas experiências, tantos movimentos na existência de cada um. Procurei trazer aqui um pouco do que estes sujeitos viveram, o que com certeza não esgota a discussão e tampouco sua vivência, que continua para além da academia, para além do escrito, e que dependerá do movimento deles, do meu, do nosso, para ser construída de outra forma, ser viabilizada de outro modo. Este é o desafio que se coloca a cada um de nós e não termina com este trabalho, mas recomeça, ganha força com ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho: As metamorfoses no mundo do trabalho e dimensões da crise do sindicalismo**. 2^a. edição, São Paulo: Cortez, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2^a. edição, Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane N. de Azevedo (orgs.). **Infância e Violência Doméstica : fronteiras do conhecimento**. São Paulo : Cortez, 1993.
- _____ (orgs) **Crianças Vitimizadas : A síndrome do pequeno poder - violência física e sexual contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Iglú , 1989.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 2^a. edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BERGER, Peter L. **A Construção Social da Realidade: retrato de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERTOLINO, Pedro (et alli). **A Personalidade**. Florianópolis: Nuca Edições Independentes, 1996.
- BOGDAN & BIKLEN, In LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas** . São Paulo: EPU, 1986.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: EDUSP, 1977.
- BRUSCHINI, Cristina. **Teoria Crítica da Família**. In AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane N. de Azevedo (orgs.). **Infância e Violência Doméstica : fronteiras do conhecimento**. São Paulo : Cortez, 1993.
- _____. **Mulher, Casa e Família**. São Paulo: Vértice, 1990.
- BULGARELLI, Reinaldo S. **Comentários sobre a Questão da Interferência do Educador no Espaço da Rua: A educação de rua a partir do conflito**. São Paulo, 1991.

- BUCHER, R. & OLIVEIRA, S. R. M. **O Discurso do Combate às Drogas e suas Ideologias**. In ROSA, Marisa de S. Thiago. Ambiente familiar, solidão, falta de perspectiva de futuro e a dependência de drogas em adultos. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1987.
- COLLEN, Paulo. **Mais que a Realidade**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CUNHA, M^a. Clementina Pereira. **O espelho do mundo - Juquery, a história de um asilo**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- DA MATTA, R. **A Casa & a Rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- DI GIORGI, Cristiano A. G. **O Paradigma da Educação Popular e suas Vertentes**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1987.
- DIOGENES, G. **A Cidade e a Casa : Exclusão e Violência na Infância** In: NUCEPEC. Núcleo Cearense de Pesquisa e Estudos sobre a Criança : Infância e adolescência em discussão. Fortaleza: UFC, C.B.I.A, 1994
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. 2^a. edição, Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 10^a. Edição, São Paulo: Perspectiva. 1993.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Lei No. 8069. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 1990.
- FALEIROS, Vicente. **A Fabricação do Menor**. In **Revista Humanidades**. Brasília : UNB, Ano IV, 1987.
- FANTIN, Maristela. **Construindo Cidadania e Dignidade: Experiências Populares de Educação e Organização no Morro do Horácio**. Florianópolis: Insular, 1997.
- _____. **Marginalidade Social e o Processo de Construção de Cidadania** In: FLEURI, Reinaldo M. (org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis, Mover: NUP, 1998.
- FAUSTO Ayrton & CERVINI, Ruben. **O trabalho e a Rua: Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

- FLEURI, Reinaldo M. (org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis, Mover: NUP. 1998.
- FONSECA, Cláudia. **Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil**. In: RIZZINI, Irene. *A criança no Brasil hoje: o desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993a.
- _____. **Bandidos e Mocinhos: antropologia da violência no cotidiano**. In *Humanas*. IFCH - UFRGS, Porto Alegre 1993
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão**. 7ª. edição, Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. **Microfísica do Poder**. 10ª. edição, Rio de Janeiro : Graal, 1979.
- _____. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. 7ª. edição, Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. Tese de Doutorado, USP/SP, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma : notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª. edição, Rio de Janeiro:Guanabara,1988.
- GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.
- KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil**. Rio de Janeiro, 1982.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- LIMA, Patrícia de Moraes. **A Ciranda da Rua : Um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis**. Florianópolis, Dissertação de Mestrado, UFSC/SC, 1997.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas** . São Paulo: EPU, 1986.
- MAHEIRIE, Kátia.: **A tarefa de construir-se Agenor na contradição campo - cidade**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1992.
- MANACORDA, M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Paz e Terra. 1988.

- MARCHI, Rita de Cássia. **Crianças Espertas : Um retrato do vício da rua em crianças pobres no centro de Florianópolis.** Florianópolis, Dissertação de Mestrado, UFSC/SC, 1994.
- MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** 2ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- _____. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997a.
- _____. **A Chegada do Estranho.** In FANTIN, Maristela. *Construindo Cidadania e Dignidade: Experiências Populares de Educação e Organização no Morro do Horácio.* Florianópolis: Insular, 1997b.
- MARX, Karl & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 10ª. edição, São Paulo: Hucitec, 1996
- MATEOS, Simone B. *Nossas Crianças : a sucata do progresso.* In **Revista Atenção,** ano 1, nº. 2, São Paulo, Editora Página Aberta, 1995.
- MEDEIROS, Mariangela. **A rua dos Meninos: emoções e esperanças na luta diária pela sobrevivência.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1992.
- MELLO, Sylvia Leser de. **Trabalho e Sobrevivência : mulheres do campo e da periferia de São Paulo.** São Paulo: Ática, 1988.
- MELO NETO, João Cabral de, **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes.** 34 edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- MILITO, Cláudia & SILVA, Hélio R. S. **Vozes do meio-fio.** Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1995.
- MONTEIRO, Antônio (org.). **Excola : Uma proposta de Educação Popular na prevenção ao consumo abusivo de drogas entre meninos e meninas que se encontram nas ruas.** Rio de Janeiro: Movimento Nacional de Meninas e Meninas de Rua, 1994
- PAYER, Maria Onice. **Educação Popular e Linguagem : reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queirós, 1984.

- PELISSARI, Mariá Aparecida. **A Condição Cidadã, valores éticos na individualidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história : operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PIACENTINI, Telma Anita. **Fragments de imagens de infância**. São Paulo, Tese Doutorado USP/SP, 1995.
- PINTO, Luiz. **Há que pô-los a trabalhar**. In **Criança e Adolescente Urgente**. CEAP, 1995.
- PINTO, Fábio M. **Pequenos Trabalhadores: sobre a educação Física, a infância empobrecida e o lúdico numa perspectiva histórica e social**. Florianópolis: UFSC, 1995.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis.- **Projeto Casa da Liberdade - Espaço Cidadão**. 1993.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis - **Projeto Abordagem de rua: atendimento e integração ao adolescente em situação de rua**. 1995.
- PRIORI, Mary del. **História da Criança no Brasil**. 3ª. edição, São Paulo: Contexto, 1995.
- PIRES, J. **Crianças Trabalhadoras: Necessidade e Persistência**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, USP/SP, 1988.
- RIZZINI, Irene. **A Criança no Brasil Hoje: o desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.
- _____. **A Arte de Governar Crianças**. Rio de Janeiro: Santa Úrsula /Instituto Del Niño/Amais, 1995.
- ROSA, Marisa de S. Thiago. **Ambiente familiar, solidão, falta de perspectiva de futuro e a dependência de drogas em adultos**. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1996.
- ROURE, Glacy Q. de. **Vidas Silenciadas: A violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira**. Campinas: Unicamp, 1996.

- SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena - experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SADER, Eder & PAOLI, M. C. **Sobre Classes Populares no Pensamento Sociológico Brasileiro**. In CARDOSO, Ruth. *A Aventura Antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SANDRINI, Paulo Roberto. **Medidas Sócio-Educativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à lei**. Florianópolis, Dissertação de Mestrado, UFSC/SC, 1997.
- SARTI, Cíntia . **A Família Como Espelho**. São Paulo, Tese Doutorado, USP/ SP, 1994.
- SARTRE, Jean Paul. **Os Pensadores**. 3ª. edição, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____ In:MAHEIRIE, Kátia.: **A tarefa de construir-se Agenor na contradição campo - cidade**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1992.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público : as tiranias da intimidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- SILVA, Hélio.**O menino, o medo e o professor de Saarbrucken**. In VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro:Editora UFRJ: Editora FGV, 1996
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7ª. Edição, São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1982.
- SHERER-WARREN, Ilse & KRISCHKE, Paulo J. **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- TELLES, Vera da Silva. **A Cidadania Inexistente : Incivilidade e Pobreza - um estudo sobre trabalho e família na Grande São Paulo**, Tese de Doutorado, São Paulo, 1992.

- VALLA, Víctor V. **Movimento Sociais, educação popular e intelectuais : entre algumas questões metodológicas.** In FLEURI, Reinaldo M. (org.) Intercultura e Movimentos Sociais. Florianópolis: Mover/NUP, 1998
- VALLA, Víctor V & GARCIA R. L. **A fala dos Excluídos.** In **Cadernos CEDES.** A Fala Dos Excluídos. 1ª edição, n.º 38, São Paulo: Papirus, 1996.
- VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos. **Cidadania e Violência.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1996
- VIERA, Maria A. da Costa et alli (org.). **População De Rua: quem é, como vive, como é vista.** 2ª Edição, São Paulo: Hucitec, 1994.
- ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta : as organizações Populares e o significado da pobreza.** 2ª. Edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____ (Org.). **Violência e educação.** São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992

OUTRAS PUBLICAÇÕES

- CECA - Centro de Estudos Cultura e Cidadania - **Uma cidade numa Ilha : Relatório sobre os problemas sócio-ambientais da Ilha de Santa Catarina.** Florianópolis, Insular, 1996.
- IBGE : Censo Demográfico 1991.
- JORNAL DIÁRIO CATARINENSE DE 23,24 E 27/06/96 ;12/01/97; 22/02/97;
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO - MAPA DA EXCLUSÃO - Caderno Especial A de 26/09/98
- REVISTA DEBATE SOCIAL, ano 1, nº1, 1995;
- REVISTA ISTO É, de 30/04/97 pp. 35-42;
- REVISTA VEJA de 28/07/93;

FILMES :

PIXOTE, A LEI DO MAIS FRACO - Hector Babenco 1980;

CRISTIANE F. DROGADA E PROSTITUÍDA (Ulrich Edel, 1981);

QUEM MATOU PIXOTE (José Joffili, 1996);

COMO NASCEM OS ANJOS (Murilo Sales, 1996).

MÚSICA :

MEU GURI. Chico Buarque de Holanda - 1981.

ANEXOS

APRESENTAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Esta síntese traz dados mais gerais ou “burocráticos” e tem o objetivo de dar algumas informações que possibilitem ter uma primeira idéia de origem, idade, escolaridade. Os nomes dos adolescentes foram alterados para resguardar seu direito de anonimato. A maioria dos nomes fictícios adotados aqui foram escolhidos pelos próprios adolescentes.

Sujeito 1: **Cristina** - 18 anos. Nasceu no interior do Paraná, veio para Florianópolis com os pais quando tinha três anos, possui cinco irmãos. Desde muito pequena conviveu na rua, durante vários anos freqüentou programas de atendimento destinados a infância, principalmente a Casa da Liberdade e Albergue Santa Rita de Cássia. Matriculada várias vezes na escola formal, não completou o segundo ano primário. Quando estava na rua era conhecida como “chefe de gangue”. Casou-se pela primeira vez com 14 anos, separou-se no ano seguinte. Atualmente casada e mãe de uma menina de 3 anos. Trabalha por empresa de prestação de serviços em órgão público do estado há quase um ano. Mora em casa própria, no Morro da Mariquinha.

Sujeito 2: **Michael** - 15 anos, solteiro, nasceu em Florianópolis, adotado pela avó juntamente com 4 irmãos. Desde cedo, por estar na rua foi encaminhado e freqüentou programas de atendimento destinados a crianças na capital inclusive a Casa da Liberdade. Desde sua chegada no programa foi considerado uma criança com problemas, deficiências. Até 1996, foi várias vezes matriculado na escola formal, não chegando a completar nenhum ano letivo. Em 1996, através de um projeto de educação informal, aprendeu a ler. Sendo encaminhado naquele mesmo ano à escola formal, freqüenta a 4ª série. Reside com avó, e o irmão mais novo. Trabalha em projeto da Prefeitura Municipal de Florianópolis, desde os 12 anos .

Sujeito 3: **Marisete** - 16 anos, nascida no interior do estado, veio para Florianópolis com os pais quando tinha 5 anos. Desde essa época, freqüentou a rua (para proteger-se, identificava-se como menino); posteriormente começou a fazer *programa* (exploração sexual). Várias vezes freqüentou os programas de atendimento,

dentre eles a Casa da Liberdade, Albergue Santa Rita de Cássia. Durante no período da pesquisa, residia em uma casa de prostituição, sendo explorada sexualmente.

Sujeito 4: **Nadir** - 20 anos. Adotada por um casal na região da Grande Florianópolis. Desde muito cedo trabalhou em casa e na rua, aos oito anos começou a permanecer na rua e não voltar para casa. Para proteger-se identificava-se como menino, sendo conhecida pelos educadores e colegas na ruas como menino. Somente depois de alguns anos assumiu sua condição feminina. Desde que chegou na rua freqüentou programas de atendimento, dentre eles a Casa da Liberdade. Além disto, foi encaminhada para a escola, onde freqüentou até a 5^a.série. Durante o período em que esteve na rua, várias vezes foi levada para internação na FUCABEM. Durante o período da pesquisa encontrava-se procurando trabalho.

Sujeito 5: **Bela** - 16 anos. Nasceu em Lages (SC), veio para Florianópolis aos 5 anos, aos sete anos estava na rua, convivendo com as crianças que também se encontravam na praça, conheceu Cristina, Shirley, etc. Nessa época muitas coisas aconteciam com estas meninas : o uso constante de droga, o abuso policial, o “trocar-se por dinheiro ou droga”. Nesse período freqüentou os programas de atendimento disponíveis para esta população. No ano de 1996, freqüentou as aulas de um programa destinado à alfabetização dos adolescentes que trabalhavam no Projeto Guias Mirins, da Prefeitura Municipal. Durante o período de pesquisa de campo, seu marido foi preso por assalto e descobriu-se grávida do segundo filho.

Sujeito 6 : **Shirley** -17 anos. Nasceu no interior do estado. Filha mais velha do segundo casamento de sua mãe. Toda a família é conhecida dos programas de atendimento pelo fato de vários filhos estarem na rua. Encaminhada para a escola pelos programas de atendimento, não concluiu a primeira série primária. Freqüentou a Casa da Liberdade, o Albergue Santa Rita de Cássia e esteve *presa* em várias ocasiões (CIP, São Lucas). Casada há 2 anos e mãe de um menino, durante o período da pesquisa também descobriu-se grávida do segundo filho.

Sujeito 7 - **Beto** – 17 Nasceu no Paraná, veio junto com a família para Florianópolis aos 3 anos. Desde esta época freqüentava a rua com o restante da

família, onde trabalhava, vendendo ou pedindo. Durante o período em que permaneceu na rua foi levado e freqüentou o Albergue Santa Rita da Cássia e a Casa da Liberdade. Irmão de Cristina e casado há alguns anos com Sandra, é pai de duas meninas. Durante o período da pesquisa estava procurando trabalho e fazia *biscates* no centro da cidade, entregando panfletos.

Sujeito 8 : **Sandra** - 16 anos. Nasceu no interior do estado, logo veio para Florianópolis com a família e desde esse momento freqüentou as ruas da capital. Desde pequena foi encaminhada para o Orfanato, posteriormente para o Albergue Santa Rita de Cássia. Casada desde os 12 anos com Beto é mãe de duas meninas. No período da pesquisa ficava no centro da cidade esmolando com as filhas, sendo por isso ameaçada pelo Conselho Tutelar de perder a guarda das filhas.