

Crianças e adolescentes em situação de rua **estudo qualitativo realizado em Marília-SP**

ANEXO AO PROCESSO Nº 248/97

DEFESA DE TESE DE DOUTORADO: 28/JUNHO/2001



Carmem Sylvia Sanchez

Carmem Silvia Sanches

**Crianças e adolescentes em situação de rua.
Estudo qualitativo realizado em Marília-SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

1410001239



Marília
2001



Nº cham 362.7
5211c

Nº Tombo 1.239-ten

Aquisição D

Preço R\$5,00

Data 31/08/01

Proced. autor

Sanches, Carmem Sílvia.

Crianças e adolescentes em situação de rua: estudo qualitativo
realizado na cidade de Marília-SP / Carmem Sílvia Sanches. –
Marília, 2001

197 p. ; 30 cm

Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Filosofia e Ciências.

Bibliografia: p. 157-164

1. Crianças e adolescentes em situação de rua. 2. Políticas de atenção à
infância e adolescência. 3. Educadores sociais de rua. I. Autor. II. Título.

CDD 362.7

Agradeço também

Muitas pessoas, de diferentes maneiras, foram fundamentais para a realização desta publicação. Em primeiro lugar, a minha mãe, a Rosa Augusta Martins, por sua generosidade em doar o espaço da casa para a pesquisa. Agradeço também a Maria Fernanda Balduino e Santa Alena Marinho, pelas valiosas observações no campo de trabalho. Aos meus pais, por serem e serem minha família, por sempre apoiar, que me foram em diferentes situações. A Valéria Sardas, por ser uma senhora e competente na condução do curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação e da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. A Ana Maria Nogueira Machado, Fabiana Soares e Rosi Maria Mancini, pela colaboração no trabalho de campo. Ao André, Iara e Camila, pela ajuda na organização do trabalho de campo. A Secretaria Municipal do Bem-Estar Social e Especialmente, a Secretaria de Assistência Social da Casa de Pequenos Cidadãos III, uma instituição que me permitiu fazer a pesquisa, pelo espaço que me dispôs em um espaço e por permitir a realização da pesquisa. A Ana Feres e Fátima Hora, pela grande colaboração na organização da imagem e revisão dos textos.

*Para Nana e Gui,
meus filhos. Por tudo.*

*Para os educadores,
crianças e adolescentes
que participaram da pesquisa.
Juntos aprendemos um pouco
mais a ver, na ausência de voz
escutar, na falta de luz
agir, no lugar de
apenas sentir dor.*

Agradecimentos

Muitas pessoas, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço, de modo especial, a Raul Aragão Martins, por sua generosidade intelectual na orientação da pesquisa.

Agradeço também a Mário Fernando Bolognesi e Sonia Alem Marrach, pelas valiosas observações no exame de qualificação.

Aos meus pais, aos amigos e a toda minha família, pelo suporte afetivo que me deram em diferentes situações.

A Valéria Sanches, por seu apoio sensível e competente na leitura dos originais.

Ao Departamento de Psicologia da Educação e à Comissão de Pesquisa da Faculdade, pelo apoio logístico e financeiro.

A Ana Maria Nogueira Machado, Fabiana Straioto e Rosa Maria Monteiro Piovezan, pela cuidadosa revisão do texto.

Ao Andrey Vieira de Camargo e Vanessa Aparecida Alves, pela colaboração nas oficinas de fotografia e música.

À Secretaria Municipal do Bem-Estar Social e, especialmente, à coordenadora e demais funcionários da Casa do Pequeno Cidadão III, onde realizamos parte significativa da pesquisa, pela atenção que me dispensaram em muitas oportunidades.

À Ótica Feres e Foto 1 Hora, pela gentil colaboração na digitalização das imagens e revelação das fotos.

SANCHES, C. S. *Crianças e adolescentes em situação de rua: estudo qualitativo realizado na cidade de Marília-SP*. 2001. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa qualitativa procurou dimensionar a compreensão do problema que diz respeito às crianças e adolescentes que sobrevivem nas ruas, buscando seu enraizamento histórico e paradigmas de análise que dessem conta de abarcar a multiplicidade de fatores interativos (as desigualdades sociais, a exclusão escolar, a ineficácia dos programas de atendimento, as demandas impostas pela sociedade de consumo, o narcisismo prevalecente nas relações familiares) que motivam a persistência desse problema na realidade brasileira, que já atinge cidades de médio porte, como Marília-SP. As análises teóricas são amparadas em entrevistas feitas com educadores sociais, lideranças comunitárias, crianças e adolescentes em situação de rua que freqüentavam (e um grupo que não freqüenta) a Casa do Pequeno Cidadão, projeto municipal criado em 1997. Além de dados de entrevistas, são analisados resultados obtidos em diversas vivências e oficinas –de teatro, música, fotografia etc– desenvolvidas de agosto a dezembro de 2000 com o grupo de meninos que freqüentavam a CPC. Também é feita uma avaliação a respeito da política de assistência adotada no município de Marília para a infância e adolescência de risco e analisadas as representações dos meninos participantes da pesquisa sobre o projeto CPC. Por último, são descritas pormenorizadamente as oficinas desenvolvidas, no intuito de contribuir com sugestões de atividades que possam servir de referência aos educadores sociais em sua prática pedagógica junto às crianças e adolescentes em situação de rua.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças e adolescentes em situação de rua; Políticas de atenção à infância e adolescência de risco; Educadores sociais de rua.

SUMÁRIO

Introdução.....	3
1 Contexto da investigação e procedimentos de pesquisa.....	13
Em defesa de uma certa postura de pesquisador.....	13
Os contornos do problema e as indagações de pesquisa.....	16
Oficinas e vivências em um grupo de pertencimento realizadas na CPC.....	20
Oficinas de fotografia.....	26
2 Noção de infância e assistência à criança em diferentes períodos históricos.....	33
Sobre o Infanticídio.....	35
Noção e Sentimento de Infância.....	38
Mitificação da infância feliz.....	44
O amor às crianças na sociedade atual.....	46
Assistência à Infância no Brasil: uma história de violências.....	49
3 Violências, crianças e adolescentes em situação de rua.....	58
3.1 Violência da família contemporânea	60
O desenvolvimento psicológico infantil.....	60
Narciso acha feio o que não é espelho.....	63
Mãe de cabeça cheia, filhos de barriga vazia.....	66
Violência contra a criança em situação de rua.....	69
3.2 Desigualdades sociais, globalização, infância negada.....	79
Globalização e construção da subjetividade.....	84
Infância negada.....	91
3.3 Violência da sociedade narcisista: consumo e exibicionismo	95
“Se eu fosse um lugar, seria o Mc Donald’s”.....	99
Representações dos meninos sobre si mesmo, família e sociedade.....	102
3.4 Violência escolar.....	110
Ser professor: o sonho não mais sonhado.....	117
4 A política de assistência à infância na cidade de Marília-SP.....	122
O projeto municipal Casa do Pequeno Cidadão.....	133
Representações dos educadores sociais sobre os meninos em situação de rua e a CPC.....	137
Representações de crianças e adolescentes que frequentam a CPC sobre o atendimento.....	140
5 Considerações finais.....	146
Referências Bibliográficas.....	157
Anexos	



Introdução

A corrente impetuosa é chamada de violenta
mas o leito de rio que a contém
ninguém chama de violento
Bertolt Brecht

Nas duas últimas décadas, algumas importantes cidades brasileiras ganharam notoriedade no exterior pelos crimes e violação de direitos que cometeram contra crianças e adolescentes que vivem em situação de rua. O massacre da Candelária, as denúncias de tortura em algumas unidades da FEBEM-SP, o turismo sexual com adolescentes nas regiões norte e nordeste do país foram alguns fatos que viraram notícia na imprensa internacional e mobilizaram a atenção de organizações de defesa dos direitos humanos no mundo todo. Os “meninos de rua”, expressão utilizada para designar crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade nas ruas, quer esmolando, trabalhando, brincando ou morando, geralmente vítimas do fracasso escolar, de uma convivência familiar instável e à mercê da exploração no trabalho ambulante, na prostituição, no tráfico de drogas e do crime organizado, demandaram, sobretudo a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, maior atenção dos órgãos públicos e investimentos em programas assistenciais dirigidos a este segmento da população infanto-juvenil.

A visibilidade do problema também demandou a realização de inúmeras pesquisas e contagens do número de crianças que sobreviviam nas ruas dos principais centros urbanos brasileiros. Embora o problema fosse preocupante na década de oitenta, e ainda o é, deve-se ressaltar que as estimativas de crianças de rua registradas, sobretudo naquela época, eram



altamente contraditórias, variando de 1 a 7 milhões.

Vários estudos realizados no decorrer dos anos 90, como Rosenberg (1993, 1996) apontavam a necessidade de se levantar estimativas numéricas mais confiáveis, baseadas em critérios objetivos e cientificamente controlados, uma vez que anteriormente tinham-se produzido cifras astronômicas e suspeitas do ponto de vista científico. Conforme sublinhou Aptekar (1996), chegou-se ao absurdo de divulgar que havia 30 milhões de crianças de rua em solo brasileiro.

Um estudo criteriosamente pautado em critérios objetivos, coordenado por Rosenberg (1993) na cidade de São Paulo, que posteriormente serviu de modelo para efetuar levantamentos em outros centros urbanos, registrou, nesta que é a mais populosa cidade brasileira e cujos habitantes aproximam-se da cifra de 12 milhões, o número de 6 mil crianças sobrevivendo nas ruas, contrariando, portanto, a superestimação numérica levantada em estudos anteriores. Isto não significa que o problema afeto às crianças e adolescentes que sobrevivem nas ruas não deva ser enfrentado devidamente e, embora saiba-se que as estimativas oficiais tendam a subestimá-lo, convém relevar possíveis efeitos pernósticos de estimativas astronômicas infundadas e de levantamentos feitos sem exposição clara dos critérios utilizados, conforme adverte Rosenberg (1996).

Sobre possíveis conseqüências de cifras elevadas e sensacionalistas, levantadas no passado a respeito do número de crianças sobreviventes nas ruas, a pesquisadora alertava para o risco de desmobilização dos setores organizados da sociedade no enfrentamento do problema, face às proporções gigantescas do fenômeno, a erros no diagnóstico e no planejamento de políticas públicas, bem como ao mau uso político na alocação de verbas para o setor.

Não obstante haver controvérsia nas estimativas numéricas acerca das crianças brasileiras que sobreviviam nas ruas, nos anos 80, é certo que a questão começou a preocupar autoridades públicas, organizações não governamentais e a sociedade em geral, sobretudo porque o problema passou a ter visibilidade também em centros urbanos de médio porte, como indicaram vários estudos realizados ao longo da década de 90, por exemplo na cidade de Marília-SP (Justo, 1995) ou em São José do Rio Preto-SP (Martins,



1996), cidades com um número de habitantes inferior a 300 mil.

Ao lado de ações mobilizadoras da sociedade civil e do Estado para evitar maior amplitude do problema, inúmeros pesquisadores e estudiosos de diversas áreas do conhecimento têm-se debruçado na busca de suas causas e soluções, diante da recalcitrante persistência do fenômeno na realidade brasileira.

O presente trabalho de pesquisa se alinha àqueles interessados em buscar uma compreensão mais ampliada e complexa dos determinantes envolvidos na emergência e manutenção do problema em foco, contrariando abordagens que primam pelo reducionismo a causas únicas, como a miséria ou a destruturação familiar, explicações recorrentes no senso comum. Dizer que o menino está na rua porque a mãe *não presta*, o pai é alcoólatra ou vagabundo e, portanto, a culpa é da família, pouco tem ajudado a esclarecer a permanência ou reverter a situação dessas crianças que sobrevivem nas ruas. Suspeitamos, bem o sabemos, que a culpa facilmente imputada à destruturação familiar advém de uma representação idealizada da família nuclear, típica da classe média, arraigada secularmente no imaginário da sociedade contemporânea. Esta representação, que coloca a culpa na família, assenta-se em estudos dos moralistas do começo do século passado, que viam a rua como a proliferação de toda sorte de vícios, concepção está respaldada em posicionamentos de juristas brasileiros que embora reconhecessem a implicação das condições econômicas e sociais, não deixavam de apontar a decomposição da família e a dissolução do poder paterno como as principais causas do abandono de crianças nas ruas (Londoño, 1991).

É sem dúvida reconhecido por todos que as condições de extrema pobreza estão na base determinante do problema em foco, entretanto, embora seja a criança pobre que está nas ruas, nem toda criança pobre vai para as ruas; além disso, esta representação de que a causa de tudo é a pobreza, pode congelar a iniciativa de se tentar resolver o problema e induzir a atitudes desmobilizantes de setores organizados da sociedade, pospondo sua solução para quando, ilusoriamente, a miséria estiver erradicada ou a distância abismal entre ricos e pobres, arrefecida.

Alargar os horizontes de compreensão da complementaridade dos motivos que levam as crianças para as ruas e analisar as razões da persistência do problema, não obstante



os esforços de investimentos públicos em programas de atendimento direcionados ao setor, foi um dos objetivos precípuos da presente pesquisa. Isto exigiu buscar ancoradouro em paradigmas de análise teórico-metodológica que levassem em devida conta a complexidade dos problemas humanos, quaisquer que sejam os sujeitos parceiros na empreitada do conhecimento ou a problemática específica a ser investigada.

O alerta condensado nas poucas palavras do dramaturgo alemão Bertolt Brecht, tomadas como epígrafe a esta Introdução, expressa com aguda sensibilidade o norte que se pretendeu imprimir a esse trabalho de pesquisa, no intuito de melhor compreender e formular respostas ao problema social enfocado, que diz respeito às crianças e adolescentes que vivem em situação de rua.

A preferência pela expressão *crianças em situação de rua*, como consta no título da presente pesquisa, ao invés de *crianças de rua*, justifica-se pelo fato de que a maioria dos estudos realizados apontam uma pequena porcentagem de crianças que efetivamente vivem e dormem na rua. O mais comum é o caso de crianças que utilizam a rua para trabalhar, brincar, mendigar ou simplesmente perambular, mas voltam para suas casas à noite.

Na busca de alicerce aos argumentos de pesquisa aqui desenvolvidos, fomos buscar apoio no paradigma da complexidade, relacionado à visão ecológica ou sistêmica de ciência defendidos pelo antropólogo Edgar Morin (1984, 1994).

Considerando que ecologia é a ciência que estuda a interdependência entre os sistemas, e fundamentalmente toma como suposição a idéia de que todos os aspectos de uma mesma questão encontram-se inter-relacionados, pode-se dizer que a abordagem ecológica pressupõe uma concepção sistêmica dos fenômenos naturais e humanos, muito embora as relações entre eles possam ser diretas ou indiretas e os efeitos imediatos ou mediatos.

Entende-se que um dado sistema é composto de partes inter-relacionadas de tal forma que uma mudança em uma delas provoca modificações em todas as outras e no sistema total, podendo-se dizer que um sistema se comporta não apenas como um simples composto de elementos independentes, mas como um todo inseparável e coerente.

No tocante ao paradigma da complexidade dos fenômenos humanos, Morin (1994)



alude à idéia de que o ser humano é transversalizado por valores, pensamentos de pessoas, grupos ou sistemas com os quais interage, direta ou indiretamente. Quer dizer, a vida de todos nós é balizada por uma história milenar da humanidade e do cosmos¹ que reeditamos em nossa trajetória individual, influenciados por sistemas, fatos, concepções, preconceitos etc., sem termos necessidade de tê-los vivido na concretude e objetividade do real.

É exatamente por reconhecermos este fato, ou seja, que a subjetividade de cada um está enleada no real imediato e mediato mais amplo, em uma rede complexa de articulações, inclusive inconscientes, que buscamos o paradigma da complexidade e a visão ecológica de ciência proposta por Morin para ancorar o presente trabalho de pesquisa.

A visão eco-sistêmica também serviu de eixo epistemológico para outros estudiosos contemporâneos, como o psicólogo americano Bronfenbrenner (1979), cujas idéias têm sido relevadas por diferentes pesquisadores europeus, americanos e brasileiros, por exemplo Musitu Ochoa (1987, 1993), Felsman (1989) e De Souza (1996), razão pela qual iremos nos referir, um pouco mais detalhadamente, à sua concepção ecológica do desenvolvimento humano, no esforço de relacioná-la à problemática aqui focalizada, ou seja, crianças que vivem em situação de rua.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a proposta do referido psicólogo americano é formular uma teoria de desenvolvimento humano baseada nas relações que o indivíduo mantém com diferentes níveis ou sistemas: micro, meso, exo e macro-sistema, os quais estão interligados e afetam sua adaptação nas sucessivas fases da vida.

No nível micro, toma-se como suposto que as díades relacionais pessoa-pessoa afetam outras díades. Por exemplo, se uma criança que vive em situação de rua e no contexto micro de suas relações com a mãe, em sua casa, é rejeitada por esta, porque a representa como “uma laranja podre [filho podre] em meio a uma caixa de laranjas boas [filhos bons]”², a violência desta representação materna poderá produzir efeitos negativos na auto-percepção do filho ou na percepção da professora acerca dele.

No nível imediatamente superior, chamado por Bronfenbrenner de meso nível,

¹ Daí a importância conferida por Morin à arqueologia, à cosmologia e à ecologia como ciências fundamentais para a compreensão aprofundada do homem.

² Frase dita pela mãe de um dos sujeitos participantes da pesquisa.



existem ligações entre os micro sistemas dos quais a pessoa é participante. Por exemplo, se os pais de uma criança estão fora de casa o dia todo para trabalhar, poderão se formar diádes entre a casa e a rua. Ou seja, poderá ocorrer que a criança passe a viver na rua, porque não encontra ninguém em casa para conversar ou orientá-la.

Os níveis seguintes não incluem contatos imediatos, como é o caso dos níveis exo e macro. O nível exo consiste em ligações entre sistemas de que uma pessoa participa diretamente, com outros de que não participa, mas que incidem em sua vida. Por exemplo, uma criança que é aluna em uma determinada escola não tem contato direto com o Ministério da Educação. Entretanto, sofre os efeitos da violência cometida pelas autoridades educacionais contra os professores, que são remunerados indignamente, encontram-se despreparados e sem motivação para ensinar etc.

O nível macro é composto pelos sistemas de grande escala, ou seja, as crenças e o imaginário coletivo da sociedade, os conflitos de classe, as políticas públicas, a economia etc., enfim, o caldo de cultura onde se inscreve o cenário em que se movem as relações nos níveis micro, meso e exo.

As considerações acima, embora não exaustivas, parecem suficientes para respaldar uma das teses teórico-metodológicas que se procurou defender aqui, apontando a necessidade de se buscar uma compreensão mais ampliada e complexa (não completa), orientada pelo paradigma da complexidade e perspectiva ecológica de análise, das interligações sistêmicas implicadas na motivação das crianças para saírem às ruas e permanência deste fenômeno na realidade brasileira.

Acreditamos que a confluência do paradigma da complexidade e da visão ecossistêmica de Morin (1984) com a concepção ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1979) está em ambos relevarem o aspecto da contínua inter-relação entre subsistemas que se compensam e estão em processo constante de adaptação mútua, considerando-se as esferas onde atua direta ou indiretamente o sujeito, no caso a criança que vive na rua, quer no âmbito pessoal, familiar, escolar, do grupo de pares, da classe social, da cultura da qual é parte etc.

Remetendo-nos à problemática em foco e considerando a esfera pessoal, por



exemplo, há dados de pesquisa indicativos de que as crianças que saem de casa para a rua em busca de algo, principalmente liberdade, são mais espertas que seus irmãos que permaneceram em casa (Aptekar, 1996).

Na perspectiva de estudos empíricos, as pesquisas sobre os índices de resiliência de certas crianças que vivem nas ruas, ou seja, os indícios demonstrados de esperteza e inteligência na resolução de problemas e na capacidade de adaptação às mais adversas situações, são indubitavelmente provocativos da necessidade de se aprofundar a reflexão, buscando amparo em paradigmas complexos de análise interpretativa e concepções ecológicas (Feslman, 1989; Lusk, 1992; Tyler & Tyler, 1996).

No âmbito familiar, estudos conduzidos por inúmeros pesquisadores (Alves, 1991; Neves, 1996) também têm registrado que muitas crianças que vivem nas ruas não procedem de famílias ditas “desequilibradas”, mas são filhos de pais e mães trabalhadores, crianças vítimas da “síndrome da casa vazia”. Ou seja, por não terem com quem conversar em casa porque os pais passam o dia trabalhando fora, e na falta de políticas de atendimento que lhes ofereçam equipamentos de lazer e de suporte ao seu desenvolvimento educacional, somente lhes resta a alternativa de sair às ruas em busca de interlocutores ou “tios de rua” (pais substitutos).

Portanto, reunir o paradigma da complexidade e visão eco-sistêmica propostos por Morin (1984, 1994) à abordagem ecológica do desenvolvimento humano, fundamentada em Bronfenbrenner (1979), e tomá-los como eixos norteadores de análise da problemática afeta aos meninos e meninas que vivem em situação de rua constituiu-se em um pressuposto fundamental da pesquisa.

Isso significou tentar aprofundar a reflexão de várias esferas ou sistemas de violências, desde o nível micro das relações pessoais ao macro-cultural que se inter-relacionam na determinação multifacetada do problema focalizado. É sem dúvida inegável que as condições econômicas desfavoráveis de uma família impelem as crianças a buscarem sua sobrevivência nas ruas; entretanto, a motivação para sair e a permanência nelas também estão condicionadas às demandas de consumo da sociedade contemporânea, ao fracasso escolar, à falta de uma rede social de apoio que garanta os direitos humanos fundamentais a



todos os cidadãos, à desarticulação entre órgãos públicos e entidades assistenciais que trabalham no setor etc.

Em outras palavras, há que se buscar compreender a motivação dessas crianças para sair às ruas e a dificuldade de se reverter sua situação, na perspectiva do fragmento poético de Brecht (1933), antes citado. Ou seja, não se pode analisá-la apenas auto-responsabilizando os meninos, ditos violentos, ou culpando suas famílias porque são pobres ou *desestruturadas*. Há que se levar em conta *as margens que os oprimem*, olhar o problema como uma resposta ao tempo-espço humano que vem sendo construído por todos nós, cidadãos globalizados, em uma sociedade altamente complexa e marcada por esferas de violências interativas no próprio sujeito, nas relações interpessoais e entre diferentes sistemas que se influenciam reciprocamente, desde o âmbito da cultura, das condições sócio-econômicas, das relações familiares e escolares, do imaginário social que estigmatiza tais meninos e meninas como *menores*, das políticas de atendimento dirigidas ao segmento infanto-juvenil. Refiro-me a esse aspecto, porque ao lado da complexidade do campo teórico onde se inscreve o problema de pesquisa em pauta, há também a questão das práticas e políticas de atendimento que constituem um campo de forças altamente complexo, pois não se pode desconsiderar que, em decorrência da criação do ECA, foram criadas uma série de órgãos públicos e entidades para atuarem em defesa da infância e que o volume de investimentos, bem como o número de programas assistenciais dirigidos ao setor infanto-juvenil aumentaram substancialmente. Com isso, emergiram novos atores sociais no cenário da assistência: os conselheiros tutelares, os conselheiros municipais, voluntários ligados às inúmeras organizações não governamentais prestadoras de serviços na área da infância e também os chamados educadores de rua e educadores sociais.

É fato reconhecido que o campo de atuação do educador social é ainda embrionário e insere-se em uma área de estudos que se ressent, ainda, de um volume considerável de conhecimento produzido e já sistematizado, sobretudo no que diz respeito à quase ausência de tentativas de avaliação de projetos assistenciais em desenvolvimento e quanto à falta de orientações para abordagem e trabalho pedagógico dos educadores junto aos meninos em situação de rua, embora existam excelentes tentativas de sistematização de resultados de



projetos, de experiências ou de propostas para uma pedagogia de rua, como a realizada por Graciani (1997). Nesse sentido, a presente pesquisa, ao lado de buscar conhecimentos alicerçados em enfoques teórico-metodológicos que permitam redimensionar a compreensão do problema em foco, espera também contribuir para avaliar a política de assistência à infância na cidade de Marília-SP, consubstanciada principalmente no projeto municipal Casa do Pequeno Cidadão, criado em 1997, e responder a algumas das inquietações dos educadores sociais emergentes no exercício de sua função.

Cabe ressaltar que a figura do educador social passou a existir apenas há dez anos, em nosso país, com a criação do ECA. Trata-se de uma função que necessita ainda ser regulamentada oficialmente, enquanto categoria profissional com formação universitária específica, a exemplo de outros países. Mesmo na Europa, a carreira de educador social é recente³ e sobretudo no Brasil, considerando-se a dimensão do problema, o trabalho do educador junto aos meninos em situação de rua carece de uma preparação sólida, o que acaba gerando muita frustração e angústia no profissional. Portanto, a realização desta pesquisa surgiu com o interesse especial de poder contribuir para a ampliar o referencial teórico e reflexivo onde se inscreve a problemática focalizada, indispensável ao aprimoramento do papel político-pedagógico do educador social, ao lado de sugerir oficinas e vivências que possam auxiliá-lo em seu trabalho.

Ancorada nesses propósitos, a pesquisa trilhou um caminho eminentemente qualitativo de análise, baseada em depoimentos de sujeitos (e não objetos de estudo) considerados parceiros na empreitada do conhecimento. A interdisciplinaridade e o método indutivo foram as estratégias de conhecimento privilegiadas, ou seja, os autores, bem como os ensaios, outras pesquisas e reflexões pertinentes ao campo da sociologia, economia, história, psicologia e psicanálise foram sendo buscados a partir de depoimentos, entrevistas e registros de observação, coletados em diferentes situações: desde observações registradas em reuniões feitas com assistentes sociais, promotores, juízes da infância e voluntários que trabalham na área, no intuito de colher representações e aprofundar o debate sobre o

³ Na Espanha, conforme constatamos em uma viagem de estudos realizada em 1998, a carreira universitária de educador social foi implantada no início dos anos 90.



problema em foco, como também entrevistas com lideranças comunitárias, com educadores sociais, com meninos que vivem em situação de rua, freqüentadores ou não do projeto Casa do Pequeno Cidadão (CPC) e, ainda, análise de resultados obtidos em oficinas de fotografia e vivências grupais conduzidas com um grupo de meninos usuários do referido projeto CPC.

Como se enfatizou antes, e na perspectiva de querer compreender, mais do que explicar, estamos longe de supor uma causa única que justifique o fato de certas crianças e adolescentes viverem nas ruas, ou a permanência desse fenômeno no contexto de grandes (e também médias) cidades brasileiras, não obstante a criação de inúmeros programas de atendimento direcionados ao setor, como o projeto CPC, no caso da cidade de Marília-SP.

Seria demasiado simplista supor que a miséria, por si só, explica tudo e com isso acenar, ilusoriamente, que primeiro é necessário abolir a pobreza, ou consertar as famílias *desequilibradas*, hipótese esta tão ao gosto de moralistas e talvez de alguns dirigentes políticos. Não se pode ignorar a necessidade de pautar o enfrentamento dessa questão em uma análise reflexiva multifacetada, reconhecendo como fatores agentes que se misturam à pobreza os ditames da sociedade global e de consumo; a violência da exclusão escolar e do pseudo-amor familiar narcisista contemporâneo; a vigência, ainda, de programas assistenciais abjetos e repressivos, como sabemos existir em algumas unidades da FEBEM-SP.

Mesmo sendo inegável que as condições miseráveis em que vive a maioria da população são um fator fundamental na reprodução do problema afeto às crianças que sobrevivem nas ruas, ao par de outros pesquisadores que trabalham nesse campo, como Gregori (2000), consideramos mais importante do que se fixar em explicações causais únicas, tentar compreender os matizes do universo material e simbólico onde o problema se inscreve.



1 Contexto da investigação e procedimentos de pesquisa

Em defesa de uma certa postura de pesquisador

A permanência de crianças e adolescentes em situação de rua, em cidades de médio porte como é o caso de Marília-SP, não obstante os investimentos públicos para se tentar reverter o problema, sinaliza que os programas de assistência dirigidos ao setor infanto-juvenil de risco não estão conseguindo dar conta de sua tarefa socializadora de reintegração dessas crianças à família ou à escola, exigindo que pesquisadores interessados no assunto adotem posturas de investigação eticamente orientadas e comprometidas com a busca de paradigmas de conhecimento que possam lançar outros olhares e permitam uma compreensão multifacetada do problema, visando encontrar soluções mais definitivas.

Em termos de atitudes do pesquisador ou educador social em relação à criança que vive na rua, e que é efetivamente olhada como sujeito e não assujeitada à condição de objeto de pesquisa, o primeiro passo a ser dado é ultrapassar a reação de horror ao diferente e não familiar a nós, pesquisadores/educadores que somos, desenvolvendo maior capacidade de tolerância, facilitando o descentramento de si e a necessária dialogia entre os parceiros-sujeitos na empreitada do processo de conhecimento.

Tarefa esta, a que se propõe o pesquisador, objetivamente dura, no que se refere a seguir os princípios da racionalidade e “desencantamento do mundo”, conforme a melhor “vocação para a ciência”, segundo Weber (1970) e a tradição do pensamento iluminista desde o século XVIII; sem, no entanto, “jamais perder a ternura”, uma vez que estamos convencidos de que sem investimento afetivo é impossível conhecer algo, como argumentou Freud (1914) em *Psicologia do escolar*.

O que se pretende ressaltar é que uma das grandes dificuldades de se avançar na compreensão da problemática em foco é que dificilmente nós, pesquisadores, conseguimos descentrar de nossa posição narcisista e abrir-nos para uma postura de tolerância ao diferente, colocando-nos no lugar desse *outro* que não faz parte do imaginário da criança que julgamos ter sido, e compreendendo a lógica de seu discurso e de sua condição de criança fora do enquadramento familiar ou escolar, típico de classe média. Este é um dos



alertas feito pela psicanalista Ana Verônica Mautner (1992). Em suas próprias palavras: “nós ficamos paralisados no horror diante do que vemos ou ouvimos dessas crianças nas ruas” (Mautner, 1992, p.39).

Ao longo do processo de decisão de realizar esta pesquisa, deparamo-nos com educadores sociais indignados com a falta de sonhos profissionais de meninos em situação de rua e também com outros, bastante frustrados, que diziam não saber o que fazer frente à opção deliberada por parte de alguns deles de permanecer nas ruas, a despeito de existirem projetos como o CPC, que oferece apoio escolar, cesta básica às famílias etc. Há de se considerar que muitos de nós, pesquisadores ou educadores, inconformados com a diferença ou com a impossível alteridade (dificuldade de sair de si para o *outro*) e ainda para aplinar a ansiedade demandada pelo nosso exercício profissional, podemos nos colocar defensivamente na posição de querer resolver rapidamente o problema, trazendo essas crianças em situação de rua, mesmo à força, para uma condição que se julga normal e correta ao seu desenvolvimento psicossocial, no seio da família, da escola, ou da instituição asilar.

O princípio da tolerância, enquanto norteador da atitude do pesquisador de olhos livres para enxergar o diferente ou o *outro* é fundamental, a nosso ver, a fim de que se possa captar *ecologicamente* – para referirmo-nos ao alicerce epistemológico que norteou a presente pesquisa – os movimentos de constituição da subjetividade dessa criança de/na rua, dentro de sistemas simbólicos de relações, em uma ordem social complexa, como a contemporânea.

Além disso, a tolerância significa colocar no horizonte de suas ações de pesquisa o compromisso com o devir de uma sociedade efetivamente democrática, plural, o que não quer dizer complacência com a condição existencial vivida por essas crianças na rua, expropriadas do convívio familiar e das possibilidades de aprenderem com seus pares na escola. “Não significa uma disposição passiva ou permissiva. Representa uma atitude de reconhecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do outro”. (Waiselfisz, 1998, p.52).

Decorre dessas considerações que, para sairmos da usual reação paralisante de



horror diante da criança que vive em situação de rua, faz-se necessário reconhecer o outro na diferença e no que lhe é singular, atitude esta que se encontra assustadoramente em baixa nas relações humanas, hoje dominadas pelo isolamento e individualismo. Estas são as prerrogativas do que se tem denominado *cultura do narcisismo*, às quais também o pesquisador está submetido.

Segundo o psicanalista Joel Birman (1999), em seu ensaio *O mal-estar na atualidade*, o que justamente caracteriza a cultura do narcisismo “é a impossibilidade do sujeito admirar o outro em sua diferença radical. (...) O outro lhe serve apenas como instrumento para o incremento da auto-imagem, podendo ser eliminado como um dejetos quando não mais servir para essa função abjeta” (Birman, 1999, p.25).

Importante lembrar que a sociedade narcisista é o terreno cultural propício às diversas formas de preconceito, intolerância e aniquilação do outro, onde também a atitude do pesquisador poderá se inscrever como uma delas. O mesmo alerta vale para os profissionais (educadores, sociólogos, assistentes sociais, psicólogos etc.) que trabalham diretamente com segmentos estigmatizados da sociedade, como é o caso dos meninos e meninas que vivem nas ruas.

É claro que, de certa maneira, todo conhecimento ou relação social estabelecida entre pessoas, está imbuído de pré-conceito, no sentido de que é impossível se conhecer algo ou alguém estando livre de um crivo prévio de perceptos ou concepções que têm por função assimilar o novo a conhecer em um *esquema mental* estruturalmente já consolidado no indivíduo, para usar uma expressão cara ao epistemólogo Jean Piaget. Pode-se dizer, ainda, que o pré-conceito parece inerente ao processo de construção do pensamento, uma vez que parece próprio da atividade de pensar “antecipar-se à realidade e prevê-la”, conforme sublinha Landa (1998, p.73) em uma rica interpretação a respeito desse assunto.

Porém, interessa referir-nos ao preconceito que paralisa o pensar e, nesse caso, o preconceito constitui uma violência contra o pensamento que pode, ou não, transformar-se em ato violento dirigido ao *outro* na realidade, caso este se torne uma ameaça narcísica insuportável para o sujeito, mesmo que se trate de um processo ameaçador inconsciente.



Não cabe nessa Introdução fazer maiores digressões a propósito da forma preconceituosa de conhecer ou de estabelecer relações. Mas, ao menos, importa ressaltar que o enfoque ecológico assentado no paradigma da complexidade dos fenômenos humanos que se pretende dar às teses aqui defendidas se propõe a ser um antídoto, por assim dizer, ao preconceito que poderá engessar um pensamento mais ampliado e profundo, tanto por parte de pesquisadores como de profissionais que atuam diretamente com crianças que vivem nas ruas, impedindo a necessária compreensão redimensionada da problemática em pauta.

Os contornos do problema e as indagações de pesquisa

Na cidade de Marília-SP não há estatística recente que possa nos ajudar a aferir, hoje, a dimensão do problema *crianças em situação de rua*. Dados oficiais da prefeitura municipal, levantados em 1996, acusaram a existência de 55 crianças/dia, contrastando com números mais elevados, 79 crianças/dia, por nós encontrados no final do ano de 1994 (Justo, 1995)⁴. Tal diferença de estimativa provavelmente se deva aos critérios utilizados na contagem, pois julgou-se importante, na sondagem por nós realizada, incluir como trabalhadores ambulantes cerca de 18 meninos legionários-mirins que atuavam como fiscais de estacionamento de veículos em ruas do centro da cidade.

Apesar de não ser possível precisar quantas crianças e adolescentes sobrevivem atualmente nas ruas de Marília-SP, é inegável que o número de crianças nessa situação decresceu, pelo menos nas ruas centrais, posteriormente à atuação dos conselheiros tutelares, dos educadores sociais de rua e criação de programas de atendimento como o projeto municipal Casa do Pequeno Cidadão, em 1997. Antes do projeto CPC, direcionado aos meninos e meninas em situação de rua, existia na cidade de Marília apenas o *Barracão*, que era mantido pela Cáritas Diocesano.

⁴ Há de se ressaltar que nosso interesse por esta área de pesquisa vem de longa data, desde a realização da dissertação de mestrado, em 1981, que se refere a um estudo sobre as percepções familiares de um grupo de crianças institucionalizadas em um orfanato da cidade de Marília-SP. Ao longo da década de 90 passamos a focalizar mais especificamente a problemática afeta aos meninos em situação de rua, produzindo alguns estudos e publicações, como a sondagem numérica a respeito do problema, antes referida (Justo, 1995).



No ano de 1999, foi possível conhecermos um pouco melhor o projeto CPC, criado pelo governo municipal em Marília, no ano de 1997, por meio de visitas sistemáticas às seis unidades que já o compõem, o qual atende, segundo informações prestadas por uma das coordenadoras do projeto, cerca de 500 crianças e adolescentes de idade entre 7-18 anos. Trata-se de um projeto que provê aos participantes, no período em que não estão na escola, alimentação e desenvolvimento de atividades esportivas, principalmente futebol, e outras de cunho artístico-cultural: oficinas de canto coral, dança, artesanato, excursões etc., além das atividades de reforço escolar.

Como se ressaltou anteriormente, a presente investigação teve também como propósito, ao lado de contribuir para a área de conhecimento onde o problema de pesquisa se insere, fornecer elementos para a reflexão sobre a política pública de atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco, na cidade de Marília-SP. Trata-se, sem dúvida, de uma pesquisa de alcance limitado, todavia interessada em redimensionar a compreensão desta problemática, que deve ser analisada, como se enfatizou antes, com base em paradigmas de análise que dêem conta da complexidade de fatores a ela vinculados no âmbito cultural, econômico, educacional e familiar.

Paralelamente à busca de uma reflexão teórica ampliada, a pesquisa também enveredou por fazer entrevistas com meninos e meninas que vivem nas ruas principais de Marília-SP, procurou colher as representações de educadores sociais e lideranças comunitárias a respeito do problema focalizado, além de tentar conhecer mais de perto o projeto Casa do Pequeno Cidadão, mediante o desenvolvimento semanal de vivências e oficinas de fotografia com um grupo de meninos beneficiados pelo projeto, transcorridas de agosto a dezembro de 2000.

A determinação de realizar algumas dinâmicas de grupo e oficinas com meninos em situação de rua freqüentadores da CPC, mesmo se tratando de um grupo pequeno (inicialmente 20 e depois reduzido a 12 participantes), pautava-se para além do interesse de contribuir para acumular conhecimento em uma área específica de estudo, no compromisso social de querer realizar uma pesquisa-ação⁵ que pudesse interferir de algum modo no

⁵ Ou pesquisa participante e de intervenção, nos moldes defendidos por Brandão (1985).



cotidiano vivido por esses meninos; compromisso este derivado da consciência que tínhamos de que para eles a falta dos direitos de cidadania atravessa de forma muito concreta suas vidas. Na família, dificilmente encontram interlocutores para discutirem seus problemas, uma vez que os pais não estão disponíveis ou não se sentem qualificados para a tarefa de ser pai/mãe, em uma sociedade de velozes mudanças tecnológicas e atrasos educacionais, como a nossa.

Na escola, o diálogo com professores, funcionários e direção também é difícil, os assuntos da escola estão longe de suas necessidades e interesses. Fora da escola, muitas vezes se deparam com a necessidade de trabalhar ou esmolar para contribuir com o orçamento da família, acrescido do fato de não haver uma rede de apoio social e de lazer sustentável. Muitas vezes os programas de atendimento a essas crianças e adolescentes limitam-se a prover alimentação, oferecer atividades de reforço escolar e, quando muito, oferecem algumas de caráter profissionalizante, mas sem auscultar devidamente suas aspirações profissionais e interesses. Além disso, as famílias não são atendidas e investigadas no que precisam: políticas de geração de empregos, complementação da renda familiar, concessão de bolsa-escola aos filhos etc. Ao contrário, ainda subsiste o uso político de doação de cestas básicas às famílias mais necessitadas, embora este assistencialismo já tenha sido alvo de muitas críticas e questionamentos.

O resultado desalentador de tudo isso, quer para os profissionais ou para as pessoas atendidas, é sobejamente conhecido, bastando atentar para a rotatividade expressiva de crianças e adolescentes que acabam passando por diversos programas de atendimento, alternando períodos de estada na rua com uma frequência bastante instável nos programas existentes.

Com o intuito de contribuir para a reflexão a respeito do trabalho que especificamente o projeto Casa do Pequeno Cidadão vem desenvolvendo na cidade de Marília, pareceu-nos não haver outro caminho, senão começar pela aproximação a esses meninos e meninas atendidos pelo projeto, penetrando no cotidiano vivido por eles na instituição e nas ruas. Ao lado de querer melhor conhecer esses meninos, intencionávamos também nos aproximar dos educadores sociais, adotando uma posição de escuta as suas



dificuldades e angústias, geradas, por vezes, pelo papel mais *político* do que pedagógico-social que lhes cabe desempenhar junto aos meninos, como se queixou uma de nossas entrevistadas, fazendo o seguinte comentário: “eu queria sentar com eles, sem pressa, mas a gente tem que fazer eles desaparecerem logo da rua, senão vem bronca”. [Entrevista 4]

Quem são os meninos que sobrevivem nas ruas de Marília-SP? Tal indagação básica se desdobrou em outras mais específicas, roteirizadas posteriormente em entrevistas individuais (vide Roteiro de Entrevista, em anexo) que realizamos com meninos freqüentadores ou não do projeto CPC, a saber: Quais os sentidos que atribuem à sua história de vida?; Quais seus sonhos com o futuro?; Que motivos atribuem para o viver nas ruas?; Que imagens têm da escola, da família, da vida nas ruas, do Projeto Casa do Pequeno Cidadão?

Estas indagações foram objeto de consideração em entrevistas realizadas com quatro meninos e uma menina que vivem nas ruas centrais da cidade de Marília-SP (e não freqüentam a CPC) e com duas meninas e sete meninos usuários da CPC. Todavia, elas também foram respondidas, nem sempre de forma verbal, ao longo das oficinas e sessões de dinâmicas de grupo realizadas, como também por meio de imagens fotográficas produzidas pelos sujeitos participantes da pesquisa que freqüentavam a Unidade III da CPC⁶. Foram também colhidas, por meio de entrevistas, as representações sobre o viver nas ruas de uma mãe de três crianças que participaram da pesquisa, duas educadoras sociais que trabalham na CPC e do presidente da associação de moradores de um dos bairros que apresenta um número expressivo de crianças em situação de risco social. As entrevistas com os adultos obedeceram a um roteiro de questões a respeito da política de assistência ao setor infanto-juvenil na cidade de Marília-SP e sobre as razões que, no entender deles, podem levar crianças e adolescentes para as ruas e se fixarem nelas, a despeito de existir o projeto CPC há quatro anos.

⁶ O perfil dos meninos entrevistados, bem como a descrição das oficinas e dinâmicas de grupo estão em anexo.



Oficinas e vivências em um grupo de pertencimento realizadas na CPC

Como se disse anteriormente foi formado um grupo de vivências, recurso que vem sendo cada vez mais utilizado em pesquisas, não somente na área da psicologia, mas na educação e nas ciências humanas em geral, do qual participavam inicialmente 13 meninos e meninas atendidos pelo projeto Casa do Pequeno Cidadão, de idade entre 11 e 15 anos. Ao término da pesquisa, em razão de alguns terem sido transferidos para outra unidade da CPC ou devido aos freqüentes ensaios do coral e da fanfarra, dos quais alguns participavam, que conflitavam com as vivências em grupo por nós realizadas, o grupo ficou reduzido a apenas 7 adolescentes⁷.

Os participantes das vivências foram escolhidos observando-se o interesse e a disponibilidade de cada um, sendo estabelecido que três seriam do sexo feminino e os demais do sexo masculino. O critério de escolher mais meninos do que meninas para integrar o grupo se deveu ao fato de as estatísticas apontarem um número incomparavelmente maior de meninos que sobrevivem nas ruas. A faixa etária dos integrantes do grupo, 11-15 anos, foi estabelecida considerando-se o nível de dificuldade das atividades de dinâmica de grupo propostas e das oficinas de fotografia que seriam desenvolvidas com eles.

A idéia de propor como estratégia de pesquisa a formação de um grupo de vivências ambientadas em um espaço de pertencimento e diálogo deveu-se à consciência que tínhamos de que os sujeitos que fariam parte do grupo estariam ingressando (ou já estão) na adolescência, período perpassado por muita angústia e dúvidas existenciais. Trata-se, sabidamente, de um período difícil, em que se começa a lutar para construir uma trajetória de vida pessoal e singular.

No dizer da psicanalista Françoise Dolto (1992) a fase da adolescência é um delicado período de transição, em que o sujeito tem que matar simbolicamente a infância, juntamente com os heróis familiares que a suportaram e rumar para o desconhecido, negando valores sedimentados, buscando uma identidade própria e outras identificações; um

⁷ Muitos dos integrantes do coral ou fanfarra manifestaram descontentamento e sinais de cansaço pela obrigação de se apresentarem nas inaugurações de obras públicas ou inúmeras festividades promovidas pela prefeitura no final do ano.



processo permeado por conflitos, incertezas e ambivalências. Ou seja, o sujeito está aberto para o *outro*, mas ao mesmo tempo, centrado em seus interesses particulares e problemas existenciais.

Algumas das conseqüências dessa descoberta do mundo podem-se observar em atitudes de contestação de valores, rebeldia contra os pais, professores e diminuição do interesse pelo estudo. Ao entrar para a pré-adolescência, por volta dos onze anos, segundo pondera a psicanalista antes citada, a criança se encontra bastante vulnerável às influências dos grupos de sua idade “e, nas ruas, se ocorre de o menino ser franzino, torna-se presa fácil e acaba se submetendo aos desmandos dos mais fortes, como condição para se integrar ao grupo” (Dolto, 1992, p.53).

Na escola, é muito difícil o pré-adolescente ver sentido no que estuda para ajudá-lo a resolver seus problemas existenciais. Além disso, os professores ganham mal e não têm-se constituído em exemplos de pessoas que deram certo na vida; a burocracia escolar é acapachante, os conteúdos escolares são vazios de significado, e pouco ou nada servem aos seus interesses; enfim, a escola tem roubado a curiosidade e o prazer de aprender do aluno, bem como sua vontade de se esforçar para permanecer nela. Daí a importância que assume para o pré-adolescente o grupo de rua, pois fazer parte de uma *galera* ou de uma *gangue* passa a ser *da hora*, alimenta sua atitude de rebeldia e desejo de liberdade. No fundo, o que o pré-adolescente busca é um espaço de *pertencimento*, onde ele possa se sentir ancorado para enfrentar o desafio comum à sua idade: afirmar-se perante o mundo e aos outros que aí se encontram.

Disse Hannah Arendt, expoente pensadora da contemporaneidade, que “não se adquire nunca a humanidade na solidão. Somente poderá adquiri-la aquele que expõe sua vida e sua pessoa aos riscos da vida pública” (citado por Gonzalez Rodriguez, 1995, p.20). Talvez, esta seja uma das razões pelas quais muitos meninos e meninas vão para as ruas, incapazes de suportarem a solidão conseqüente à violência das exclusões familiar, escolar e social das quais são vítimas, e acabam se expondo e arriscando suas vidas nas ruas, em busca de sentido para suas existências.



Compreendendo esta demanda de afirmação existencial, própria de pessoas que se encontram buscando suas identidades e em complicado trânsito da infância para a vida adulta, é que passamos a vislumbrar maneiras de garantir para esses pré-adolescentes um espaço de interlocução, onde se sentissem ouvidos e acolhidos no que tivessem para expressar, questionar e, ao mesmo tempo, percebessem que também a escola, seus professores, bem como os educadores sociais da Casa do Pequeno Cidadão e os próprios colegas co-participantes do grupo têm muitas coisas a lhes dizer e ensinar.

Foi este pensamento emblemático do desejo adolescente: *eu quero pertencer para que minha força não seja inútil e fortifique uma pessoa ou uma coisa*, escrito por Clarice Lispector (CENPEC, 1998a, p.34) que também impulsionou nossa iniciativa de propor, como uma das estratégias básicas para melhor conhecermos esses 20 meninos e meninas que constituiriam o grupo de pesquisa na CPC, a formação de um espaço de *pertencimento* junto com eles, ou seja, um espaço em que se sentissem vinculados entre si e pertencendo a um grupo, onde livremente pudessem expressar sua subjetividade, compartilhando das atividades propostas pela pesquisadora, nada mais do que algumas dinâmicas grupais criteriosamente escolhidas e ajustadas ao propósito de se tentar responder às inquietações da pesquisa em desenvolvimento.

No intuito de construir este espaço de pertencimento e de diálogo, compreendemos que a pedra de toque inaugural do processo de *con-vivência* com os sujeitos que participariam da pesquisa, era assumir uma postura de despojamento de certos valores e preconceitos a partir dos quais costumeiramente se pautam as ações educativas direcionadas a estas crianças estigmatizadas como *menores, carentes* etc., e irmos desenvolvendo uma nova postura de pesquisadora e um outro olhar dirigido a eles que possibilitasse ampliar nosso horizonte de compreensão do seu viver nas ruas e sua resistência freqüente ao convívio familiar ou escolar estável.

Assim, tínhamos como âncora teórico-metodológica de nossas reuniões semanais do grupo de pertencimento junto a esses meninos o paradigma da complexidade e a visão ecológica do desenvolvimento humano, respectivamente defendidos por Morin (1984, 1994) e Bronfenbrenner (1979), antes explanados na Introdução, além de uma trajetória



pessoal em prática de pesquisa com grupos baseada na filosofia da ação-reflexão-ação (Freire, 1999) e em estratégias de pesquisa participante (Brandão, 1985).

Ao lado desses pressupostos, era também importante, nas vivências e dinâmicas de grupo desenvolvidas com eles (e coerentes com uma certa postura de pesquisador, que defendemos) ter muito clara a diferença conceitual entre *caridade*, entendida como a atitude de alguém bom ou pessoa virtuosa que presta ajuda unilateral a outras pessoas estranhas, ditas carentes e *solidariedade*, que supõe gestos recíprocos de ajuda, pautados no reconhecimento da base humana igual, comum a todos, e percepção das diferenças não como elementos estranhos, mas como partes inerentes da diversidade cultural.

A idéia do espaço de pertencimento também respondia à necessidade de se reconhecer que na fase da (pré) adolescência deve ser permitido tentar e errar; deve ser permitido ter atitudes contraditórias, ser rebelde (com causa) e inconformado com as dores da existência; deve ser permitido negar-se a estudar, pois diante de uma escola degradada como temos hoje, a rebeldia em forma de negação ao esforço individual é, até certo ponto, esperada e desejada, sinal de que não se está morto.

A nosso ver, era importante que o espaço-grupo de pertencimento oferecesse aos participantes o apoio emocional necessário, enquanto um grupo suporte e de referência, que cada um se sentisse integrado e respeitado no seu modo de ser e ver o mundo, que o grupo se tornasse interessante e significativo na vida deles, abrisse janelas para um olhar novo e compartilhado sobre si mesmo e o outro, possibilitasse ver coisas nunca vistas antes. A este propósito, assumimos que seria importante discutir com o grupo o desejo de cidadania, sem desconsiderar o questionamento feito pela psicanalista Ana Verônica Mautner (1992, p.41): "Será que esta irmãzinha de rua quer pagar o ônus de ser cidadã, ter direitos e deveres etc.? Por que não se pode viver como se quer?".

Em síntese, era imprescindível estabelecer com (e entre) eles laços de afetividade que lhes dessem suporte neste difícil momento de preparação para o mercado de trabalho e inserção no mundo adulto. Ao contrário da educação formal na escola, via de regra percebida como um espaço de indiferença, urgia que todos percebessem o grupo como interessado em seus problemas existenciais cotidianos, os mais mezinhos; que o grupo os



estimulasse a uma participação ativa nos assuntos da família, da CPC, da escola, enfim, dos rumos que suas vidas iam tomando.

Nosso propósito era formar um grupo de vivências e realizar com eles algumas dinâmicas de grupo, criteriosamente criadas ao longo do processo e não previamente pensadas e impostas, que pudessem complementar os dados que seriam coletados nas entrevistas e permitissem penetrar mais densamente em suas representações a respeito da família, da escola, do projeto CPC, do viver nas ruas; dinâmicas de grupo estas que também favorecessem o auto-conhecimento e aguçassem a percepção da violência da exclusão social contemporânea.

Além disso, as dinâmicas de grupo, realizadas uma vez por semana na CPC, nos permitiriam melhor conhecer a instituição e estreitar relações com os educadores sociais que trabalhavam nela, colhendo suas representações acerca do problema em pauta, com a necessária discrição e visando salvaguardar o anonimato das pessoas entrevistadas.

No contato com o cotidiano da CPC e com a equipe profissional que trabalhava diretamente com os meninos, quer na Casa ou nas ruas, nosso propósito era também poder contribuir com reflexões e disponibilizar textos aos educadores sociais, que pudessem auxiliá-los na ampliação de sua percepção crítica a respeito dos inúmeros fatores de violência cultural, econômica, familiar e escolar implicados nas dificuldades por eles enfrentadas para *tirar os meninos da rua* e os manterem freqüentando o projeto CPC.

Sabemos o quanto todos nós estamos vulneráveis à massificação do conhecimento, sujeitos a informações banalizadas e supérfluas difundidas pela mídia sensacionalista – e o educador social não escapa disso – a respeito das crianças e adolescentes em situação de rua, geradoras de preconceitos e atitudes morais impeditivas de uma compreensão multifacetada e radical – ir às raízes – do problema. Registramos, em entrevistas e conversas informais travadas ao longo da pesquisa com educadores sociais, comentários como estes: “eu até compreendo quando a polícia faz operação limpeza das ruas”, “a rua tá tão limpinha” (referindo-se à quase ausência de meninos nas ruas centrais de Marília). Não se trata de criticar representações como as transcritas, culpabilizando o educador social,



mas reconhecer a necessidade de investir em sua melhor formação, garantir salário⁸ compatível com a qualidade esperada no exercício da função, para que se possa, enfim, exigir do educador compromisso social com a criança em situação de rua e a devida compreensão de seu trabalho político-pedagógico. Estão em funcionamento 6 unidades do projeto CPC, que atende cerca de 800 crianças de idade entre 7-18 anos, segundo dados publicados recentemente na mídia. Cabe registrar que o projeto foi criado em 1997, conforme o panfleto explicativo distribuído por ocasião de sua implementação, para ser um antídoto à permanência de crianças em situação de rua na cidade de Marília, tendo-se em vista uma sondagem realizada em 1996 por técnicos da prefeitura, na qual havia se constatado a existência de 55 crianças/dia vivendo nas ruas.

Acreditando ser possível caminhar efetivamente rumo à construção da cidadania dessas crianças e adolescentes atendidos pelo projeto CPC e no intuito de contribuir para a reversão de sua condição de pessoas que vivem à mercê de situações de risco, tanto pessoal como social, que interferem negativamente no processo de se constituírem como sujeitos autônomos, e apostando no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sobretudo, em um futuro que lhes seja gratificante, os pressupostos norteadores das reuniões de dinâmicas de grupo e oficinas de fotografia realizadas na CPC foram basicamente estes:

- necessidade de se abrir um diálogo franco com esses meninos em situação de rua, usuários da CPC, para melhor conhecer suas experiências do vivido e os saberes que traziam, diferentes dos nossos; necessidade de procurar estreitar os vínculos entre eles mesmos – e entre nós e eles –, estabelecendo relações recíprocas de confiança em um espaço de pertencimento; necessidade de estimular junto com eles a reflexão de suas condições de vida, vinculando-as aos problemas sociais, desde os mais amplos, da esfera macro política-econômica e cultural, até os emergentes, na esfera de suas micro relações travadas na família, na escola, na Casa do Pequeno Cidadão e na rua, inserindo-os em discussões grupais geradoras de mais reflexão e propostas de outras vivências e dinâmicas de grupo.

⁸ O salário pago aos educadores sociais, referente a novembro/2000 (C\$505,58) era incomparavelmente menor ao salário dos professores municipais, em torno de C\$800,00.



Tais pressupostos estão embasados no princípio da ação-reflexão-ação, conforme defendeu o educador Paulo Freire em inúmeras obras, ou seja, partir da prática concreta para aprofundar fundamentos teóricos e avançar na reconstrução permanente da própria prática de pesquisa: “(...) desvelar, refletir, discutir, estudar criticamente, buscando conhecer melhor o tema problematizado (...) voltar à prática para transformá-la, com referências teóricas mais elaboradas (...), abrindo-nos ao movimento espiralado da contínua busca do conhecimento” (citado por Graciani, 1997, p.204-205).

Visando criar um clima de confiança e respeito entre todos nós que integrariamos as reuniões semanais do grupo, logo na primeira reunião esclarecemos os objetivos da pesquisa, explicitando os motivos da proposta de reuniões grupais enquanto instrumento de investigação, e enfatizando que, além disso, seriam realizadas entrevistas individuais e desenvolvidas algumas atividades em grupo, destacando-se a realização de algumas oficinas de fotografia, também com o intuito de pesquisa.

Oficinas de fotografia

Além das dinâmicas de grupo e vivências – instrumentos de pesquisa que se valem das possibilidades que a comunicação verbal oferece e que são correntemente usados nos diversos ramos do saber –, também utilizamos a fotografia, recurso este bastante conhecido como fonte histórica ou empregado em estudos etnográficos, sobretudo no campo da antropologia, porém ainda pouco valorizado em pesquisas desenvolvidas nas áreas de educação ou psicologia.

A idéia de usar ensaios fotográficos, ou seja, fotos tiradas pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa, adveio de nossas leituras de autores que defendem a sua utilização nas ciências humanas, como Goetz (1988), do conhecimento de pesquisas realizadas por Monteiro (1994) e pela equipe técnica do CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (1998) e particularmente de nosso contato com um programa de atenção à infância de risco, na cidade de Barcelona- Espanha, em que o laboratório de fotografia – aprender a fotografar e produzir fotos – revelou-se



como uma atividade altamente profícua na recuperação da auto-estima dos beneficiados pelo programa⁹.

Cabe sublinhar que o universo estudado por Monteiro também fora meninos em situação de rua, da cidade de Fortaleza-CE, e os participantes da pesquisa realizada pelo CENPEC foram adolescentes de algumas escolas públicas de São Paulo.

Como assinalou-se, antes, nosso objetivo nas discussões em grupo, através do *espaço de pertencimento*, cuja idéia, vale ressaltar, surgiu a partir da leitura da pesquisa realizada pelo CENPEC, era assumir uma posição de escuta para ouvi-los e conhecê-los mais profundamente, facilitando também entre eles o aprendizado dessa atitude de escuta do outro e de desenvolvimento do olhar. Para tanto, realizamos com eles algumas oficinas em que aprenderam a fotografar.

No caso das oficinas de ensaios fotográficos, pretendíamos apreender a maneira como eles se auto-percebem e exercitam, através da fotografia, o olhar - uma forma de apreensão do outro pouco valorizada. Lançamos mão da fotografia porque nos pareceu um instrumento extremamente significativo, e também atraente aos participantes da pesquisa, para conhecermos a visão de mundo deles, de seus olhares, as representações que têm da rua, da família, da escola, da sociedade em que vivemos. Ao mesmo tempo, havia a intenção, como dissemos, de exercitar o olhar, compartilhar olhares e aprender a respeitar diferentes pontos de vista.

Enfim, as atividades das oficinas de fotografia foram pensadas, a exemplo do projeto que conhecemos durante estágio de estudos realizado em Barcelona a fim de que os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa registrassem imagens do cotidiano vivido, das pessoas com as quais convivem, e com isto pudessem fazer o registro de sua memória, contraponto da imediatez de suas vidas premidas pela cruel sobrevivência do aqui, agora, inaugurando, assim, uma possibilidade discursiva sobre si mesmo e recuperando a noção temporal de

⁹ Trata-se de um projeto pedagógico exemplar de uma das cinco unidades estatais de internação de adolescentes infratores, da Província da Catalunha, que tivemos oportunidade de conhecer através do "convênio intercâmpus" existente entre a UNESP e as universidades espanholas.



ligação do presente ao passado e ao futuro. Afinal, como reflete o escritor Carlos Drummond de Andrade, “Que pode a câmara fotográfica?/ (...) ajuda a ver e a rever, a multi-ver/ O real nu, cru, triste, sujo./ Desvenda, espalha, universaliza./ A imagem que ela captou e distribui. Obriga a sentir,/ A, criticamente, julgar,/ A querer bem ou a protestar, a desejar mudança”. (CENPEC, 1998b)

Além do mais, a fotografia se mostrou como um recurso de pesquisa atrativo. O interesse manifestado pelas crianças e adolescentes em participar do grupo de pesquisa foi sem dúvida bastante influenciado por essa possibilidade de aprender a fotografar e tirar fotos dos amigos, da família etc., desde logo anunciada na exposição dos objetivos da pesquisa e no convite que lhes fora feito para participarem do grupo. A fotografia, como bem está escrito no texto da pesquisa realizada pelo CENPEC,

(...) exerce um fascínio sobre todos nós, uma vez que ela oferece a possibilidade de captar aquilo que estamos vendo de maneira instantânea, sem que precisemos nos esforçar muito para isso, limitando-nos a apertar um botão. No entanto, ao refletirmos mais detalhadamente sobre o que é uma fotografia, percebemos que a semelhança que ela apresenta em relação à realidade é bastante ilusória (...). Afinal de contas, mais do que a semelhança com aquilo que foi visto, o importante em uma imagem é que ela seja capaz de expressar algo, oferecendo um vislumbre da nossa maneira de ver as coisas, transmitindo um pouco de nossos sentimentos diante do impacto que a visão do mundo causa em nós (CENPEC, 1998, p.21).

Vivemos tempos de retinas fatigadas, de olhos que não vêem. A exposição maciça e veloz de imagens aos nossos olhos apressados, no mundo contemporâneo, banaliza o olhar. Como adverte o escritor Otto Lara Resende, em uma de suas crônicas, publicada no começo dos anos 90, “(...) há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos. (...) Nossos olhos se gastam no dia a dia opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença” (Resende, 1992, p.2).

Exercitar um olhar mais atento ao que está a nossa volta, nos permite perceber que ocupamos um lugar no mundo, reconhecendo-nos como sujeitos desse olhar que vê e ao mesmo tempo se vê, na relação com outros. Sabemos das dificuldades de expressão verbal ou escrita dos pré-adolescentes em geral, que podem ser potencializadas pela condição de se viver à margem, expulso da escola, como é o caso dos meninos que vivem nas ruas, com



o estigma de perigosos, coitados etc.. Além disso, dados de pesquisas, como os registrados por Aptekar (1996), apontam ser comum meninos de rua verbalizarem, em situação de entrevista, respostas *politicamente corretas* ou esperadas pelo pesquisador, que de forma alguma correspondem à verdade de seus pensamentos ou sentimentos.

Por todas essas razões, julgamos que o emprego de ensaios fotográficos poderia auxiliar os sujeitos participantes do grupo a dizerem o que dificilmente diriam através da fala ou da escrita. Mais do que isto: o exercício de fotografar os ajudaria a elaborar uma compreensão mais aprofundada da realidade, a reconhecerem-se como alguém que tem uma história e vínculos com outros significativos, a perceberem sua ligação com o bairro onde moram, com o lugar e as pessoas com as quais convivem, aspectos estes que também seriam abordados nas entrevistas individuais.

É sem dúvida comum uma pessoa fazer o mesmo trajeto, diariamente, da escola até sua casa, mas não saber dizer o que vê no caminho, porque de tanto ver, ela já não vê, pois o que nos é familiar embaça nossa vista, não desperta curiosidade. Sendo assim, a atividade de produção de ensaios fotográficos, pelos participantes da pesquisa, tinha como propósito criar condições para aprender a ver com olhar novo coisas esquecidas ou nunca vistas antes, recuperar o frescor de ver pela primeira vez, educando-se para a imaginação e para um olhar multifacetado que vê além, espregueada, transvê. É por tudo isso que célebres poetas e literatos, como os citados a seguir, defendem o necessário exercício poético do olhar:

Fazer poesia é ver coisas não vistas antes. E isso eu aprendi com meu filho de 10 anos (Oswald de Andrade, citado por Abramovich, 1982. Prefácio).

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do Mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de tão visto, ninguém vê (Resende, 1992).

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo (Manuel de Barros, citado por CENPEC (b), 1998. Prefácio).



Descrição das oficinas realizadas

Tínhamos o compromisso de demonstrar desde a primeira reunião do grupo, transparência dos objetivos de nosso trabalho, esclarecendo que estavam nos ajudando na pesquisa, mas sublinhando a importância de se sentirem ajudados, também, por todos nós que passaríamos a integrar o grupo, durante o período de cinco meses estimado para a sua duração.

Assinalamos logo, a exemplo de uma pesquisa conduzida pelo CENPEC em 1998, que uma regra fundamental era a de que, enquanto integrantes do mesmo grupo (tanto eu, pesquisadora, como eles, que aceitaram participar da pesquisa), estávamos todos na mesma condição de pessoas participantes. Isso não queria dizer que se pretendia aplainar nossas diferenças de interesses e de classe social, pois sabíamos que seríamos vista como uma professora da UNESP, pesquisadora interessada em uma dada pesquisa e que as reuniões se dariam conforme orientações específicas, previamente planejadas etc.

Porém, coerentes com uma certa postura flexível de pesquisadora, deixávamos claro nosso intuito em criar um espaço de interlocução e diálogo entre – e com – eles, e que isto só seria possível com o nosso compromisso de uma atitude porosa (ou seja, arejada, pela existência de espaços vazios) para ouvi-los em tudo que quisessem dizer, não apenas sobre o assunto específico da pesquisa, mas também as opiniões que eles iam formando a nosso respeito, sobre os assuntos abordados nas reuniões e nas atividades propostas.

Portanto, o sentido dado à idéia de que formávamos um grupo, do qual éramos um dos participantes, pautava-se no princípio de que deveríamos nos colocar na condição de sujeitos iguais entre si, isto é, reconhecendo-nos como sujeitos diferentes e respeitosos do direito de todos poderem opinar e se expressar no grupo. Além das sessões de vivências em grupo, houve entrevistas individuais com os participantes, nos meses de agosto e novembro de 2000.

Foram realizadas doze oficinas com o grupo, entre os meses de setembro a dezembro de 2000, utilizando-se várias propostas de dinâmicas grupais adaptadas aos interesses particulares da pesquisa, as quais duravam em média três horas. Cabe esclarecer que a descrição pormenorizada dos procedimentos, bem como a exposição dos resultados



figuram como materiais em anexo; por ora, as oficinas realizadas com o grupo serão brevemente referidas.

As oficinas realizadas com o grupo foram: 1. Se você fosse...; 2. Se eu fosse... bicho; 3. Raio X; 4. Banda bate lata - apresentação de rap; 5. Cenas de violência – esquetes teatrais; 6. Representações gráficas sobre a escola; 7. Oficinas de fotografia – Série: Quem sou eu?; 8. Memória da foto; 9. Série: Fotos do bairro e da cidade (vide material descritivo em anexo).

Cabe observar que algumas oficinas tiveram um caráter mais objetivo, nas quais utilizou-se lápis e papel, foram por nós escolhidas e preparadas antecipadamente, sendo este o caso das oficinas 1., 3. e 6. Nas oficinas 1. “*Se eu fosse...*” e 3. *Raio X* tentou-se facilitar a projeção de sonhos dos participantes, penetrar em seus medos, percepções a respeito de si mesmos, família e perspectivas profissionais; enquanto que na atividade de número 6., os participantes foram solicitados a representarem graficamente suas relações com a escola, família e com o projeto Casa do Pequeno Cidadão.

Ao longo do processo experiencial com o grupo, percebemos o interesse rítmico dos participantes e, também, por músicas do gênero rap, o que nos levou a realizar algumas oficinas de música, desencadeadoras de uma *Banda bate lata* e da criação de algumas letras de rap, que acabaram trazendo um material farto para interpretações. Além disso, os participantes do grupo também produziram esquetes teatrais tematizando espontaneamente diversas situações de violência: assalto a banco, meninos de rua pedindo esmola, envolvimento com drogas e confronto com a polícia etc., que se constituíram em outra fonte valiosa de pesquisa e reflexão conjunta.

Nas quatro últimas reuniões do grupo, trabalhou-se com fotografia. Os participantes do grupo aprenderam a fotografar e a princípio foi-lhes solicitado que fizessem 12 fotos, de livre escolha pessoal, que retratassem sua vida. Esta série de fotos foi denominada *Quem sou eu?*. Posteriormente, foi feito um passeio fotográfico com o grupo todo pelos bairros onde moravam e por alguns pontos da cidade previamente roteirizados por eles e cada um tirou em média mais 20 fotos, entre as quais selecionou 5 que considerou mais significativas. As fotos tiradas pelos participantes do grupo encontram-se distribuídas ao



largo do texto escrito da pesquisa e serviram não apenas para ilustrá-la, mas como material simbólico de reconhecido valor para as análises e reflexões empreendidas; nesse sentido, devem ser tratadas com a mesma importância conferida aos registros de observação do *diário de campo* e aos dados coletados nas entrevistas e demais oficinas realizadas.



2 Noção de infância e assistência à criança em diferentes períodos históricos.

Para auxiliar a compreensão da emergência de crianças e adolescentes em situação de rua na sociedade contemporânea, iremos nos referir, primeiramente, à evolução da noção de infância e do estatuto ocupado por ela, em vários períodos históricos e, posteriormente, traçar resumidamente a história da assistência à infância brasileira, uma história de violências desde o período colonial até nossos dias.

Toma-se como suposto que percorrer a trajetória da infância ao longo dos tempos permite a nós, hoje, enfrentar de modo mais lúcido e com conhecimento de causa os desafios de melhor compreender e de gestar propostas direcionadas às crianças e adolescentes em situação de rua, pois é exatamente este o sentido que para Georges Duby (1998, p.9), historiador francês contemporâneo, deve ser buscado na história: “Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter mais confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente?”

No que diz respeito à problemática em pauta, sabemos das nossas dificuldades em olhar, em sentido amplo de pesquisa, as crianças que vivem nas ruas. Olhar para elas, e também por elas, na medida em que *olhar uma criança* também pode ser entendido como cuidar, zelar, proteger; entendimento este que também está garantido no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Entretanto, sabemos que não cuidamos ou tampouco zelamos para que todos tenham condições otimizadas para um desenvolvimento bio-psíquico e social satisfatório; ao contrário, o olhar classe-média e xenófobo para essas crianças – que não as nossas, de família típica da classe média –, causa horror e pode paralisar nosso entendimento, como tudo que nos é diferente, conforme adverte-nos a psicanalista Ana Verônica Mautner, citada anteriormente, na Introdução.

Nesse sentido, trilhar o percurso histórico da infância, reconhecendo as semelhanças e diferenças no tratamento às crianças, ontem e hoje, pode ser de extrema importância para



a construção de novos conhecimentos e futuras ações, para relativizar nossas concepções e, quiçá, aplinar alguns de nossos medos e preconceitos há muito arraigados no imaginário social. Não se pode congelar as crianças no vivido somente *aqui e agora*, pois nada é a-histórico, e por isso mesmo todo *eu* para constituir-se precisa das categorias do tempo e da história.

Portanto, o pesquisador precisa situar essa criança particular, sujeito da pesquisa – e a postura do pesquisador conta muito, aqui, – relativamente à história e aos contextos coletivos. Pois, assim como é importante ao pesquisador coloquial interessado na psicanálise, como é nosso caso, colocar-se à escuta de cada criança particular de sua pesquisa para apreender uma lógica encoberta no que ela diz e faz, saber ouvir a História da Infância é também uma conduta que lhe prestará grande ajuda para apreender em perspectiva seus sujeitos – e não objetos – do estudo, não se fechando no momento presente.

Para poder inquirir as analogias e diferenças da problemática relativa ao segmento infanto-juvenil da sociedade contemporânea, olhá-la ao revés muito nos ensina, conforme alerta o historiador Duby (1998, p.13) nesta significativa passagem de seu texto: “(...) são as variações que nos levam a fazer perguntas. Por que e em que mudamos? E em que o passado pode dar-nos confiança?”

Olhar para trás, historicamente, e perceber, por exemplo, que na Idade Média não havia tanta separação entre adultos e crianças, mas com o passar do tempo estas foram sendo segregadas como uma raça à parte, não obstante o *mito da infância feliz* – expressão que será aqui objeto de análise – com o advento da modernidade; ou perceber que a família é um grupo tradicionalmente violento e praticante do infanticídio, desde tempos imemoriais, são fatos históricos importantes para, a partir deles, o pesquisador ou os educadores sociais que trabalham diretamente com crianças em situação de rua poderem redimensionar seus olhares perscrutadores sobre o campo de sua investigação ou de trabalho.



Sobre o infanticídio

O direito à vida para crianças pequenas e recém-nascidas, sabe-se, é uma conquista relativamente recente na história da humanidade. Na Roma e Grécia antigas, como registra Musitu Ochoa (1993) em revisão histórica sobre o maltrato infantil, as crianças careciam completamente de direitos, inclusive o direito a viver dependia da vontade do pai. Este tinha absoluto direito sobre o filho, podia vender, abandonar ou mandar matar.

A mitologia grega é farta de referências ao abandono, perseguição, maltrato e mandados de morte dos pais às crianças. O caso exemplar de morte, vingança ao absolutismo do poder paterno é encontrado no mito do Rei Édipo, sobejamente conhecido. Neste mito, o menino Édipo – vítima de abandono e decreto de morte pelos pais – sobrevivera primeiramente à morte porque o pastor encarregado de executar o crime desistiu e o atou a uma árvore. daí, talvez, seu nome Édipo, que etimologicamente significa *pés tortos*. Na seqüência do relato do mito, conforme a versão que se popularizou entre nós, Édipo é criado por pais adotivos em Corinto e, sem o saber, volta mais tarde a Tebas, matando o pai, Laio, e desposando a própria mãe, Jocasta.

O direito à vida costumava ser outorgado pelos pais em rituais: criança recém-nascida era deixada aos pés do pai e se este desejava reconhecê-la, tomava-a em seus braços; caso contrário, era levada para fora de casa e exposta na rua. Se *vingasse*, ou seja, não morresse de fome ou frio, era pega por qualquer um que quisesse cuidar dela e convertê-la em seu escravo (citado por Musitu Ochoa, 1993, p.16).

O poder absoluto dos pais sobre os filhos, maior do que um cidadão mantinha sobre um adulto escravo, era apoiado por clássicos filósofos, como Platão e Aristóteles. Este, por exemplo, assim comenta as relações entre pais e filhos, na Grécia antiga: “A justiça de um professor ou de um pai é algo completamente diferente da justiça de um cidadão, porque um escravo é propriedade e não pode haver injustiça com aquele que é propriedade de um dado cidadão” (Musitu Ochoa, 1993, p.17).

A história também registra que na Antigüidade o direito da criança viver obedecia a rituais e provas, usualmente de dois tipos: provação de alimentos ou exposição do recém-nascido a elementos naturais (frio, imersão em água gelada etc.). Valendo-se de pesquisa



histórica de Radbill, Musitu Ochoa sublinha que no tipo de prova com os alimentos, colocava-se sobre os lábios do recém-nascido certa quantidade de leite, mel ou água, que devia ser aceita pela criança para que lhe fosse outorgado viver.

A exposição da criança aos elementos naturais era outra prova de sobrevivência usada pelos gregos, costumava-se atirar os recém-nascidos em um rio gelado e eram resgatados somente aqueles que choravam. Musitu Ochoa também ressalta, às páginas 18 e seguintes, que um ritual semelhante se encontrava entre os índios americanos, que colocavam as crianças dentro de tanques de água, salvando apenas aquelas que subiam à superfície e choravam.

O costume religioso de batizar as crianças através da imersão, hoje substituído por aspersão de água, também era uma forma de impingir sofrimento a elas. Ainda hoje na Índia, cuja maioria da população vive abaixo da linha aceitável da pobreza, o ritual de imersão de crianças pequenas no rio é usado como uma maneira de testar a resistência física. As crianças saem roxas das águas geladas do rio, provando não ter nenhuma enfermidade que signifique ônus econômico para sua família.

Tal costume religioso asiático remonta aos rituais de culturas antigas, como a greco-romana ou chinesa. Nesta, crianças consideradas débeis mentais, recém-nascidos prematuros, ou que apresentavam alguma necessidade especial decorrente de anormalidades físicas eram consideradas inaptas para viver. Os gêmeos também eram alvo de extermínio, por serem vistos como endemoniados, o mesmo ocorrendo com crianças oriundas de relacionamentos ilegítimos ou filhos de mães solteiras - *os filhos do pecado*.

Em suma, a revisão histórica realizada por Musitu Ochoa (1993), estudioso espanhol do tema maltrato infantil, nos permite inferir que o assassinato de crianças é uma prática utilizada desde tempos imemoriais. A Bíblia oferece exemplos reais ou implícitos de indução ao infanticídio. Herodes é conhecido pela matança de crianças, da qual teria conseguido escapar o menino Jesus. O Gênesis, primeiro livro da Bíblia, descreve a exigência de Deus feita a Abraham para sacrificar seu filho Isaac, exigência esta que fora aceita pelo pai, embora o infanticídio não se tenha consumado. Também o mito de Medéia, a mãe enlouquecida que mata os filhos, está representado na Bíblia, através do rei Ahaz que



sacrifica os filhos no fogo.

Na Antigüidade, o infanticídio foi costumeiramente praticado no Egito, na antiga Grécia, em Roma, Arábia, na China e Índia. Conforme o historiador Phillippe Ariès discorre no livro *História da infância e da família*, também foi largamente aplicado no decorrer da Idade Média e, de maneira sub-reptícia, durante a Idade Moderna, até o século XVII. Tempos estes, segundo Ariès (1981, p.17), de um

infanticídio tolerado, pois não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, corrente e talvez camuflado, sob a forma de acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las.

Também Flandrin refere-se à prática oculta do infanticídio até o século XVII, sublinhando que a diminuição da mortalidade infantil no século XVII não pode ser explicada por razões médicas ou higiênicas; simplesmente, as pessoas paravam de deixar morrer ou de ajudar a morrer as crianças que não queriam conservar (citado por Ariès, 1981, p.17).

Além da asfixia da criança provocada pelo adulto que usualmente dormia junto com ela na mesma cama, havia a morte por afogamento em fossas ou privadas. Mayall & Norgard apontam como razões mais comuns que justificaram historicamente o infanticídio os seguintes motivos:

1. Uma forma de limitar o tamanho da família, isto é, um procedimento de controle da natalidade; 2. Um meio de evitar a desonra e os problemas econômicos resultantes da ilegitimidade de um filho; 3. Uma forma de ganhar poder; 4. Uma forma de descartar crianças deficientes físicos ou mentais; 5. Uma forma de agradar aos deuses e expulsar os espíritos malignos, ou seja, servir às crenças religiosas; 6. Um meio para assegurar estabilidade econômica. (citado por Musitu Ochoa, 1993, p.19).

O pesquisador Musitu Ochoa ressalta ainda, às páginas 19-21, outros motivos e superstições que justificavam o infanticídio e a crueldade dirigida às crianças. Particularmente na China e na Alemanha, enterravam-se crianças vivas nos alicerces dos edifícios e diques para assegurar a duração de suas estruturas, prática que se encontra amplamente documentada, ao longo de diferentes períodos históricos e distintas culturas. Explorações arqueológicas realizadas nas moradias da cidade bíblica de Canaã mostraram



vasilhas enterradas que continham ossos de crianças.

Também na Europa do século XVII, embora oficialmente condenada, a prática de enterrar crianças para dar vida longa às estruturas das edificações era usual. Musitu Ochoa (1993, p.19) cita, por exemplo, que foram encontrados restos de crianças em diques de Oldenburg e nas estruturas da ponte de Londres.

O mesmo pesquisador ainda ressalta que o maltrato das crianças às vezes decorria de uma curiosidade perversa de poderosos. Exemplo disso é o rei Frederico II, imperador romano no século XIII que desejando saber que língua falariam crianças privadas da interação lingüística com seus pais (árabe, hebreu ou a língua paterna etc.), isolou um grupo de crianças do convívio com estes. Tais crianças eram apenas minimamente atendidas em suas necessidades físicas, e acabaram todas morrendo cruelmente por falta de carinho e interação humana.

Enfim, estão documentados ao longo da história inúmeros exemplos de crueldades praticadas contra as crianças, sendo que o infanticídio foi corrente até o século XVII, embora de maneira disfarçada. Como vimos, através desta breve volta ao passado, o infanticídio podia estar respondendo a crenças religiosas e superstições dos povos primitivos, ou legitimado pelo próprio grupo, como uma prática de controle de nascimentos, de sorte a garantir sua sobrevivência. Já outras formas de maltrato às crianças poderiam parecer cruéis e impertinentes, mesmo aos olhos de pessoas da época ou da filosofia prevalecente na cultura. Entretanto, sendo condenável ou não, importa reconhecer que o tratamento dispensado às crianças ao longo do tempo histórico deve contribuir para melhor compreender o lugar que elas ocupam no presente.

Noção e Sentimento de Infância

O verbete *infância* no dicionário Aurélio é definido como período de crescimento, no ser humano, que se estende do nascimento até a puberdade. Também é corrente, nos manuais de psicologia, a infância ser dividida em dois períodos: a primeira infância, que corresponde aos primeiros 5 anos, e a segunda, que vai dos 6 aos 12 anos; para cada período, o desenvolvimento infantil aparece subdividido em áreas, como: desenvolvimento



cognitivo, desenvolvimento social, moral etc. e, por sua vez, cada área pode também ser ainda subdividida em fases ou etapas: fase oral, anal, fâlica, quando se focaliza o desenvolvimento da personalidade infantil, ou período sensório-motor, pré-operatório etc., em se tratando do desenvolvimento cognitivo.

Porém, sabe-se que estas divisões e subdivisões do desenvolvimento infantil são relativamente recentes e mesmo a noção de infância é própria das sociedades evolutivas, inventada na modernidade, que se firmou nos dois últimos séculos. Mais precisamente, pode-se dizer que foi com o advento da psicanálise e as teorizações freudianas, no começo do século XX, que a criança passou a ser considerada como sujeito dotado de uma sexualidade particular, com emoções e sentimentos próprios, diferente do adolescente e do adulto. Toda essa seqüenciação evolutiva, ou seja, criança, adolescente e depois adulto, é uma terminologia que não figurava entre as preocupações das sociedades não ocidentais.

Como registra o historiador Ariès (1981), a noção e o sentimento da infância firmou-se com o advento do individualismo moderno, *pari passu* com as transformações moralistas na educação e na família, que deixou de ser apenas uma referência para transmissão da vida, dos bens e nomes para tornar-se o lugar privilegiado da intimidade e das relações afetivas entre os cônjuges e pais-filhos.

Na literatura, conforme aponta Chombart de Lauwe (1991), às páginas 5 e seguintes, a infância foi objeto de pouco interesse antes do século XVIII. Ela é encontrada raramente, e em representações negativas, como o faz Bruyère, em 1687: “as crianças são seres altivos, desdenhosos, coléricos, invejosos, (...) elas não querem sofrer a dor mas gostam de causá-la.” (Abramovich, 1982, p.7).

Chombart de Lauwe (1991, p. 8) também refere-se às representações da infância na Antigüidade, destacando a visão de Aristóteles, para o qual a infância é uma desgraça, assimilada “à porção da alma que é o desejo: irracional, inconstante, intempestivo, alimento necessário, no entanto, à razão e matéria a ser regida pela vontade”. Ressalta, ainda, a referida estudiosa das representações sobre a infância, as imagens negativas da criança surgidas no século V, com Santo Agostinho, para quem a criança é “anti-perfeição”, ele a associa com o peso do pecado original no início da vida. Sua influência durará muitos anos,



através dos trabalhos de filósofos, teólogos, pedagogos que aliarão a infância à fraqueza ou ao erro (Descartes), que têm que ser superados nas fases subseqüentes da vida.

Reportando-se à Idade Média, Philippe Ariès (1981) observa que não existia o lugar da criança separado da vida adulta. Sua socialização se processava no contato direto com os adultos, participando de festas e jogos comuns, aprendendo os ofícios.

A socialização da criança não ocorria, como hoje, nas escolas maternas ou no seio da família. Era comum a criança ser afastada cedo dos pais e passar a viver em outra casa, junto com um casal e outras crianças; a aprendizagem se fazia no convívio com os adultos e não havia uma preocupação educacional particular direcionada a elas. Ariès (1981, p.16) não esconde sua preferência pelo estilo de aprendizagem direta e de certa forma anárquica, que caracterizou a Idade Média, assinalando que “força as crianças a viverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam o *savoir-faire* e o *savoir-vivre*”.

As trocas afetivas não eram reservadas ao espaço da família; eram feitas em espaço aberto, nas ruas e praças, do qual participavam todos: familiares e vizinhos, amos e criados, velhos e crianças.

Os jogos e brincadeiras, como sublinha Ariès (1981), em capítulo dedicado a este tema, também eram compartilhados indistintamente por crianças e adultos. A esse propósito, parece instigante puxar na memória uma referência a um quadro do pintor flamengo Pieter Brughel, intitulado *Brincadeiras de criança* (1534). Curiosamente, esta obra traz uma série de brincadeiras conhecidas até hoje, como pula-sela, cabra-cega, pião, corda etc.; porém as pessoas que brincam são caracterizadas como adultos. Tratar-se-ia de uma alusão ao fato de as brincadeiras, na época, serem compartilhadas por todos, independentemente da idade, ou de uma representação de crianças vestidas de adultos?

Tal questionamento procede porque, como bem lembra Ariès, a arte figurativa até o século XIII - e até bem mais tarde, como pode-se notar, por exemplo, no quadro *A Infanta* do pintor espanhol Diego Velasquez (1630) - não representava crianças com uma expressão particular, e sim como adultos de tamanho reduzido. Ariès (1981) também sublinha que é o período do Renascimento, por excelência, o período voltado às mulheres e crianças. Em seu entender, há uma verdadeira obsessão pelas crianças e pela relação mãe-criança, celebrizada



nas pinturas dos *putti* (crianças nuas) e das madonas (vide, por exemplo, *Monalisa*, de Da Vinci, emblemática da época).

Pode-se dizer, então, com base nos registros iconográficos e na história da arte refeita por Ariès (1981) que a descoberta da infância iniciou-se no século XIII, ou seja, na alta Idade Média, mas os sinais de sua franca aparição tornaram-se particularmente realçados a partir do século XVI e durante o século XVII. Em fins desse século, cada família queria possuir retratos de seus filhos, mais tarde substituídos pela fotografia, no século XIX.

Não obstante o sentimento da infância estar ausente na Idade Média, não significa que as crianças eram rejeitadas e negligenciadas. Ariès (1981, p.156) adverte que:

o sentimento da infância não é o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, (...). Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles.

A indiferença às crianças, na Idade Média, também pode ser notada pela quase ausência de alusões a elas e a suas mortes nos diários de família. Na alta Idade Média, por volta do século XIII, Ariès reporta-se ao aparecimento de um esboço de sentimento da infância, denominado *paparicação*, reservado apenas às crianças muito pequenas. Tratava-se de um sentimento superficial, as pessoas se divertiam, como com um animalzinho; se ela morresse, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (Ariès, 1981, p.10).

Além dos registros na arte, o início do sentimento da infância pode ser auferido pelas radicais mudanças ocorridas a partir do século XV, na educação, na arquitetura e na organização do espaço social e familiar.

Tais mudanças se fazem sentir mais particularmente, segundo Ariès, em fins do século XVII. A escola substituiu de maneira imperativa a aprendizagem livre, caracterizada pela mistura de idades e contato direto das crianças com os adultos. Quanto a este aspecto, Ariès (1981, p.11) manifesta seu posicionamento crítico:

Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos



loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (...) Essa separação - e essa chamada à razão - das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à igreja, às leis ou ao Estado.

Essa evolução da escolarização está ligada a uma mudança paralela do sentimento das idades e da infância. Na Idade Média, o senso comum aceitava a mistura de idades, uma vez que as pessoas eram indiferentes à própria idéia de idade; já, a partir do século XV, surgiu uma repugnância à heterogeneidade etária, e as crianças menores passaram a ser separadas e submetidas a uma disciplina estrita, considerada condição indispensável a uma boa educação.

Cumprir observar, como adverte Ariès (1981), que esse movimento moralizador educacional em relação às crianças não surtiria efeito sem a cumplicidade e o interesse das famílias. É que a família passou a organizar-se em torno do cuidado e proteção à criança, que vai deixando o anonimato e passando a ser “sua majestade, o bebê” - conforme sublinha Freud em seu ensaio “Sobre o narcisismo” - ocupando o centro das atenções familiares. Os laços afetivos entre pais-filhos se fortalecem, limita-se o número de filhos para garantir o cuidado necessário com a prole.

A dinâmica das relações entre a família e a sociedade mais ampla, também vai-se modificando. Partindo de documentos históricos, Ariès (1981) toma o começo do século XVIII para situar o recolhimento da família, longe da praça e da vida coletiva nas ruas, para uma maior intimidade no espaço fechado da casa. A organização e disposição dos cômodos também sofrem mudanças para atender às regras dessa nova ordem de recato e intimidade, característica da “civilização do segredo” (expressão usada por Ariès). Aos poucos a arquitetura de interiores vai se modificando, aparecendo um corredor de comunicação entre os cômodos (antes, estes abriam-se um para o outro) e progressivamente se estabelece a especialização dos compartimentos da casa, dividida em salas de visita e jantar, quarto de dormir etc.

Nesse particular aspecto arquitetônico, conforme nos faz ver Ariès (1981), o estilo



de palácio florentino, predominante entre os séculos XIII-XV, caracterizava-se por um terraço que dava acesso à rua, permitindo um fluxo contínuo entre o espaço público e o privado, havendo somente uma torre que servia de refúgio para as pessoas, em caso de sentirem-se ameaçadas. Posteriormente, o interior da casa passou a ser ornamentado com objetos pequenos e há um interesse pelos espaços entrecortados.

Cabe também enfatizar que as mulheres e as crianças passam a gozar de um estatuto não registrado antes na história, fartamente representadas na figura dos *putti*, nas madonas e na iconografia de interiores, marcada pelas *miniaturas*, emblemáticas da busca de intimidade e do espaço familiar privado.

Tudo isso prepara o terreno, no início do século XVI, para a emergência de um segundo sentimento da infância. Conforme se ressaltou antes, as crianças deixam de ser vistas como “brinquedos encantadores” (Ariès, 1981, p.164) paparicados e passam a ser consideradas como pessoas que necessitavam ser disciplinadas e bem educadas.

A partir do século XVIII, intensificaram-se os cuidados com a higiene e saúde infantis - a criança havia, pois, assumido o centro da atenção e das preocupações familiares. Portanto, torna-se importante ressaltar que é no bojo das transformações da família (que deixa de ser mero agente de transmissão da vida e dos bens, para exercer uma função afetiva, estreitando os laços entre pais-filhos) e de suas relações com o espaço público (a família se refluía para a intimidade da casa) e com a educação (antes passada diretamente de uma geração a outra, depois restrita aos claustros das escolas especializadas segundo divisão por idade) que a noção e sentimento da infância apareceram.

As concepções a respeito da infância sofrem transformações ao longo do século XVII, sobretudo influenciadas pelas idéias dos enciclopedistas e rousseauístas; a criança passa a ter um lugar cada vez mais importante na sociedade e, cinquenta anos mais tarde, torna-se objeto de mitificação na literatura. Conforme argumenta Chombart de Lauwe (1991), os homens descobrem que não existe apenas uma maneira de ser humano, o adulto perde seu prestígio de modelo único, assume consciência da variedade das formas de existência humana através das culturas e dos tipos físicos diferentes. Por outro lado, adverte a autora,



nasce a percepção racista que cristaliza as características biológicas em essência; as variedades são aprisionadas em novas categorias fechadas, as 'raças'. Da mesma forma, após ter decomposto a existência em classes de idades, e tentado definir cada uma delas, assiste-se cada vez mais a um fechamento da infância em um mundo separado, que acabará por ser percebido como uma 'raça à parte'. A criança-vida torna-se essência da vida (Lauwe, 1991, p.9).

Mitificação da infância feliz

A partir de meados do século XVIII, a personagem criança entra maciçamente na literatura. Chombart de Lauwe examina em vários romances e na filmografia francesa a reconstrução de um sistema de representações que idealiza a criança como a essência da autenticidade, cristalizando-a em uma redoma de virtudes contrapostas aos valores que regem os comuns mortais. A criança é colocada como representante divina, e a noção de infância passa a ser elaborada com base em uma mitificação redentora do homem.

Chombart de Lauwe (1991, p.30) assim descreve as características da criança idealizada nas obras e filmes, de fins do século XIX e do século XX:

(...) apresenta características psicológicas que denotam, antes de mais nada, uma autenticidade e uma verdade totais. Livre, pura e inocente, sem laços nem limites, está totalmente presente no tempo, na natureza. Ela se comunica diretamente com os seres e as coisas, compreendendo-os a partir do seu interior. Sincera, exigente e absoluta em relação à verdade (...) Diferente do adulto, permanece secreta (...). Por vezes se mostra ausente, indiferente ou afastada da realidade, por vezes é receptiva e sensível, estes dois traços coexistindo em algumas personagens.

O mito da criança redentora está bem simbolizado nestes versos, tirados da memória, escritos por Carlos Drummond de Andrade (1996, p.143): “ Eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormecer as crianças”, ou então, nesses fragmentos poéticos de Fernando Pessoa (1980, p.170), na voz de seu heterônimo Alberto Caeiro:

A mim a criança ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me para todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
(...)
Ela dorme dentro da minha alma



e às vezes acorda de noite
e brinca com os meus sonhos.
(...)
A Criança Nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe (...)

Não obstante esta simbolização mitificada da criança divina - a que aponta os caminhos, poderosa, que tudo vê e vive um período de esfuziante felicidade - , os livros de memórias, contos e poemas a respeito da infância pintam um retrato nada feliz desse período da vida, marcado por muita *Angústia* (Machado de Assis), por solidão, no caso da menina Joana, de *Perto do Coração Selvagem* (Clarice Lispector), humilhação, como no poema *Das saudades que eu não tenho...* (Ruth Rocha, citado por Abramovich, 1982, p.18), para pinçar apenas alguns diletos escritores, nas nossas reminiscências literárias.

E então, por que se mitifica a infância? Por que os adultos (obviamente foram os adultos que inventaram o mito da infância feliz) precisam se alimentar do mito?

A resposta dada pelo psicólogo Cesarotto é direta e encontra-se registrada no prefácio da obra *Mito da infância feliz* de Abramovich (1982):

(...) porque necessitam situar em algum lugar de seu passado um momento em que a vida tenha sido satisfatória e alegre. Se tivessem que se ater somente ao próprio presente, quiçá o cinzento de seus próprios cotidianos fosse exageradamente insatisfatório. Por outro lado, uma vaga consciência de estarem triturando seus filhos pode ter um certo peso nessa mitificação. Se a infância é um período feliz, então não precisam sentir tanta culpa. Apesar deles as crianças vão bem, logo não é necessário pensar. Já há tantas coisas com que se preocupar: a vida difícil, a situação do trabalho sem graça, o grilo com o chefe, o casamento chato, os desejos abafados, etc.

Na mesma linha argumentativa, Chombart de Lauwe (1991) pondera que através da mitificação existe uma reivindicação fundamental para si, uma forma de escapar ao tempo e à opressão dos papéis impostos pela sociedade, como também uma recusa do mundo tal como é vivido pelo adulto, em função de estruturas sociais, de instituições, de normas, sem nenhuma ponte em comum com o mundo desejado e projetado na infância.

Entretanto, a mesma autora também adverte para os efeitos perversos e imobilizadores da ação adulta contaminada pelo mito da infância. Textualmente, diz:

O mito incita aquele que sonha a uma regressão ou a uma fuga no imaginário. Ele



constata, narra a seu modo, não está voltado para a ação, para a transformação do mundo. (...) não deixa de ser perigoso para a própria criança (...). Ela poderia tender a se encerrar em um mundo separado, a lhe retirar a vontade de se transformar em adulto. É sempre incômodo para uma pessoa pertencer a uma categoria social cristalizada por um mito, ver sua própria realidade deformada pela imagem de uma personagem simbólica (Lauwe, 1991, p.454).

Ou seja, a mitificação da infância pode lançar o adulto à nostalgia do passado e bloquear a espontaneidade da criança, mas a autora reconhece que o mito tem a vantagem de impelir o homem para resgatar o paraíso perdido, “revelando o conflito entre valores essenciais e uma sociedade que entrava sua expressão” (Lauwe, 1991, p.455). Este mérito, talvez, do mito da infância fora antecipado tempos atrás por Tocqueville, quando este filósofo chamou a atenção para o sentido particular do período da infância:

(...) um tempo com um ritmo particular que se distingue daquele do mundo adulto no sentido em que traduz um certo estado de vulnerabilidade. (...) aquilo que tanto faz falta às sociedades contemporâneas: um tempo que respeita o sonho, a indecisão, o arbítrio próprio da ficção (citado por Mongin, 1994, p.7).

O amor às crianças na sociedade atual

Conforme a linha histórica traçada com base na pesquisa documental de Ariès (1981), vimos que a infância nasceu como anseio de uma efusão amorosa geral privatizada no seio da família, que exprimiu-se com vigor há dois séculos. As pessoas passaram a se casar, em nossa cultura, por amor, cuja prova é exclusivamente de *foro íntimo*. Por isso, como faz notar Calligaris (1996), em sua crônica *O amor desafia o espírito objetivo*, qualquer escolha de cônjuge baseada em outro critério, que não o amor, é – no nosso modo moderno de ver – estigmatizada como hipócrita e interesseira.

Assim como acontece nas relações entre parceiros adultos, na sociedade contemporânea também cuidamos de nossas crianças porque as amamos. Qualquer outra razão, mais simbólica (assegurar a descendência, por exemplo) ou mais realista (criar braços para trabalhar na roça), é suspeita. Pois tais razões, ironiza Calligaris (1996, p.54), “testemunham uma servidão a princípios externos que ofendem nossa sede de autonomia”.

Calligaris (1996) enfatiza que a noção de amor na família e particularmente em



relação às crianças está indissociavelmente ligada ao triunfo do individualismo na modernidade. Nesse sentido, questiona se amar na sociedade contemporânea não é mesmo um verbo intransitivo, se o amor não é do tipo em que não há outro amado e sim o próprio sujeito, qualificando esse amor como narcisista e que decreta o fim da infância: “Amamos as crianças como imagens de nossa própria felicidade. Acabamos assim as querendo tão parecidas conosco, em sua felicidade forçada, que as privamos de infância, transformando-as em caricaturas de nossos devaneios”. (Calligaris, 1996, p.55).

Exatamente por tudo isso, conforme o autor, vivemos uma crise de autoridade dos pais, que não conseguem se impor perante os filhos, confusos diante da idéia de ter que amá-las, em uma intensidade e jeito tais, nunca vistos antes na história da humanidade. Nesse sentido, ressalta o psicanalista que:

os deveres tradicionais para com as crianças eram de mais fácil observância do que o imperativo de amá-las. Este, por exemplo, joga na angústia e na culpa os pais que achem seu amor insuficiente, o que é freqüente, se o amor é aqui sobretudo a necessidade narcísica de ver suas crianças felizes. Qualquer obstáculo real ou imaginário oposto a este ideal de felicidade (por exemplo, uma mínima intervenção educativa) acabará impondo aos pais uma culpa de algoz arrependido (Calligaris, 1996, p.56).

Em outra de suas crônicas, *Essas crianças que amamos demais*, publicada na mesma obra, o psicanalista volta a interrogar sobre as características desse amor dedicado às crianças, novamente ressaltando que a felicidade que insistimos ver nelas é o nosso anseio projetado de que se pareçam (com suas saias curtas e pouca roupa) personagens de um cartão-postal anunciando um pacote de férias, vôlei na praia e promessas eróticas. O mandato do amor parental do tipo narcisista é: seja realista, peça o impossível, o que não conseguimos para nós.

Enfatizando, mais uma vez, que a imagem que projetamos nas crianças são caricaturas de nossos devaneios adultos, adverte-nos o psicanalista que não seria de estranhar que as crianças de repente possam se tornar tão assassinas e cruéis quanto nós,

(...) pois os adultos, para serem felizes, devem manter da infância justamente a isenção daqueles estorvos que nos fazem tão pouco amáveis aos nossos próprios olhos: o peso do dever e da dívida com as gerações anteriores, a hesitação do juízo moral, o rigor



da lei. Em suma, queremos que sejam anões em férias sem lei. E podem acabar sendo (Calligaris, 1996, p.217).

Uma questão instigante, derivada dessas colocações a respeito do amor dedicado às crianças, diz respeito ao porquê de existir tantas crianças morrendo de fome, mendigando, se prostituindo etc. Seriam estas crianças depositárias de um outro tipo de amor, próprio das sociedades tradicionais, não narcisista? Calligaris (1996) responde à questão, afirmando que isto ocorre não por falta de narcisismo parental, mas por excesso. Em suas próprias palavras:

O amor pelas crianças em uma sociedade tradicional é incondicional, embora menos espalhafatoso: elas são amadas como garantias e apostas da reprodução social, como descendentes. Nosso amor narcísico, ao contrário, impõe condições. Pois a criança que, por razões reais, não puder corresponder aos nossos devaneios, não é mais nada. Seu corpo, se desinvestido narcisicamente, se oferece ao sexo; sua morte não nos afeta, pois, de qualquer forma, ela não poderia mesmo, realmente, ser o espelho miniaturizado de nossa felicidade (Calligaris, 1996, p.218).

Então, não estranhemos a nossa insensibilidade, falta de indignação e de ações concretas que possam minorar o sofrimento das crianças e jovens brasileiros que vivem em situação de risco social, expostos à toda sorte de violência nas ruas, em suas próprias casas ou nas instituições onde eventualmente são internos. O amor do tipo narcisista é excludente: que me importam essas crianças sem chance de corresponderem ao meu anseio de gratificação? Coerente com o tipo de amor narcísico, importa só a minha criança, as outras poderão, sem culpa, serem atiradas como objetos descartáveis nos inúmeros aterros de lixo social¹⁰.

¹⁰ A propósito do amor dedicado apenas à criança que serve aos imperativos de satisfação narcisista, Calligaris (1999) faz uma aguda crítica ao filme *A Vida é Bela* dirigido por Roberto Begnini (ganador do Oscar de melhor filme estrangeiro, no mesmo ano, em um ensaio sarcasticamente nomeado pela frase *A vida não é tão bela assim*). Criticando o argumento do filme, acima referido, o psicanalista analisa o personagem infantil como estando confinado em um conto de fadas, sem entendimento do mundo. É impedido de odiar os que exterminam sua família e condenado a amar só o pai, grande artífice da mentira feliz que seria a vida. O filme, aliás, na interpretação do psicanalista ganharia interesse ao ser considerado (contra suas intenções) como uma amarga reflexão sobre a violência de um pretenso amor parental que transforma o filho em instrumento do narcisismo do pai. Nele se contempla e, às custas do filho, compra para si uma chance de ir para a morte como se fosse de brincadeira (Calligaris, 1999).



Concluindo, e na tentativa de achar saídas para as contradições colocadas nas relações adultos-crianças, o autor, um pouco sarcasticamente, postula em sua crônica “O amor desafia o espírito objetivo” dois caminhos para o reinado do amor narcísico:

O primeiro pode inspirar um certo apocaliptismo (com despachos para evocar antigos valores perdidos). Nele, depois de terem inventado a infância como época feliz e distinta da vida adulta, e depois de terem transformado as crianças em caricaturas da felicidade adulta para melhor se espelhar nelas, os sujeitos da cultura ocidental conseguiriam inventar um narcisismo mais direto, não mediado pelos seus rebentos (...). A realidade virtual poderia permitir, por exemplo, que cada um se junte com a imagem projetada de sua própria perfeição. No segundo caminho, nossa cultura inventaria novas formas de amar crianças e parceiros (...) convívios amorosos, se não mais felizes, ao menos mais leves: uma espécie de savoir-faire com o narcisismo (Calligaris, 1996, p.56).

Voltaremos a tecer maiores considerações a respeito do amor de índole narcísica, no decorrer da pesquisa, ao analisarmos a violência do amor parental excludente, forjado na cultura do narcisismo, individualista e de consumo, características da contemporaneidade.

Assistência à Infância no Brasil: uma história de violências

O objetivo deste item é primeiramente fazer um breve recorte a respeito do trajeto histórico da infância, evidenciando a imagem de criança brasileira *menorizada* que fora se construindo ao longo dos tempos, alicerçando-nos em textos científicos e literários; em seguida, discorrer sobre as lutas travadas em prol da infância em nosso país, que culminaram com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 1990; e finalmente, deslindar a política de atendimento à criança e ao adolescente na cidade de Marília-SP, particularizando mais especificamente a análise do projeto “Casa do Pequeno Cidadão”, iniciado em 1997. Para tanto, vai-se recorrer ao básico mas denso livreto de Passeti (1987), que discorre sobre a noção de *menor* na sociedade brasileira, rastrear as contribuições de diversos historiadores, sociólogos, psicólogos e literatos compiladas por Freitas (1997), ao lado de histórico mais recente traçado por Graciani (1997).

No Brasil Colônia, o trabalho com os infantes *desvalidos* (órfãos, abandonados) coube à Igreja, com sua proposta de catequizá-los, primeiramente pela Companhia de Jesus, ensinando-os a ler e escrever nas chamadas *Casas dos muchachos*. As Santas Casas de



Misericórdia, irmandades religiosas confrarias, formaram a rede de assistência à infância que perdurou durante os quatro primeiros séculos de nossa história.

Foram as Santas Casas de Misericórdia responsáveis pela instituição das *Rodas dos expostos* - equipamento cilíndrico rotatório de madeira, originário dos conventos da Europa medieval, feito para que se depositasse, anonimamente, as crianças abandonadas. Equipamento este introduzido no Brasil Colônia, mas que sobreviveu por longos períodos da nossa história, como faz lembrar Marcílio (1997, p.51):

[A Roda dos expostos] perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.

O atendimento através das *rodas* servia para se evitar o *mal maior* do aborto e do infanticídio, segundo adverte a autora acima, como também para controlar o tamanho das famílias, já que na época não existiam métodos eficazes de controle da natalidade (Marcílio, 1997, p.72).

Com o século XIX chega a influência da filosofia das luzes, anunciando as novas formas de se exercer a filantropia de cunho liberal e utilitário, pautada em métodos da medicina higienista, diminuindo consideravelmente as formas de assistência solidária e caritativa aos pobres e desvalidos.

Assim sendo, à época do Brasil República, de enjeitada, a criança passa a ser vista como problema social e, nesse sentido, “caso de polícia” - palavras textuais de um presidente do período da República Velha (citado por Graciani, 1997, p.257). A partir dos anos de 1860, surgiram inúmeras instituições de abrigo e educação para *menores* desvalidos, de caráter público ou particular. Asilos e orfanatos são criados por toda a parte, e a filantropia vai surgindo como modelo assistencial substitutivo à caridade, fundamentada na ciência e dirigida a duas modalidades básicas: ensinamento moral e preparação para o trabalho.

Conforme também ressalta a autora, antes citada,

O Código Penal de 1881 já trazia regras de inimputabilidade penal de acordo com várias faixas etárias, demonstrando uma certa preocupação com as crianças,



principalmente as desamparadas e/ou delinquentes, por parte da sociedade. Por dó ou medo, tentavam protegê-las, controlando socialmente a situação, por meio de inúmeras instituições de assistência social (...), forçando os governos a definirem medidas de proteção à infância abandonada (...). Nesse sentido, percebe-se a mobilização dos sindicatos em torno de reivindicações vinculadas à infância e ao trabalho da mulher, em 1907, exigindo a regulamentação e denunciando a exploração da mão de obra infantil (Graciani, 1998, p.257-258).

Cumpre salientar que é na virada para o século XX que se afirma a figura do *menor*, contraposta à imagem de criança ou de adolescente. Como ressalta Passeti (1987), às páginas 42 e seguintes, o termo *menor* aparece com uma conotação pejorativa, sinônimo de bandido, delinquentes. Criam-se leis e ações de cunho médico-jurídicas para medicalizar o *menor doente e marginal*, consubstanciadas no Código de Menores, em vigor a partir de 1927.

É ainda importante destacar, como o faz Passeti (1987), que todo um aparato pseudo-científico armado em torno da noção de normalidade/doença e abordagens teóricas sobre a questão da marginalidade social conferiam, àquela época, sustentação às ações repressoras do Estado, que visava recuperar o *menor* e devolvê-lo à sociedade como um cidadão de bem, respeitador da moral e dos bons costumes.

Torna-se também relevante assinalar que a imagem de criança *menorizada* já se fazia sentir desde os primórdios do descobrimento do Brasil, como bem assinala Marisa Lajolo (1997), ao comentar um trecho da *Carta de Caminha*. Nesta, a criança é descrita com o mesmo estranhamento preconceituoso de tudo o que fora visto pelos colonizadores portugueses no solo brasileiro.

Pero Vaz de Caminha faz uma descrição claramente importunada com o corpo nu da índia que carregava, em seu peito, a criança envolta em panos. Diz um trecho da memorável Carta, em linguagem cifrada da época: “Também andava hy outra mulher moça com huu menjno ou menjna no colo atado com pano ñõ sey de que aos peitos que lhe ñõ parecia se ñõ as perninhas. Mas as pernas da may e no al ñõ trazia nhuu pano” (Lajolo, 1997, p.230).

Imagens naturalizadas, selvagens, inferiorizadas da criança brasileira estão presentes em vários romances e contos comentados pela autora, antes referida. Como exemplo, pode-se destacar um trecho de *Iracema*, escrito por José de Alencar, em 1865, em que aparece a



figura de um jovem ariano (cara pálida, na visão do índio colonizado) contrastando com a de uma criança índia (imagem do bom selvagem): “Um jovem guerreiro cuja tez branca não cora o sangue americano; uma criança e um rafeiro que viram a luz no berço das florestas, e brincam irmãos, filhos ambos da mesma terra selvagem” (citado por Lajolo, 1997, p.231).

Outro exemplo célebre de discriminação e inferiorização da criança, realçado por Lajolo, é visível no conto *Negrinha* (a personagem é cruelmente descrita por suas carências, pelo que não tem), texto que fora escrito por Monteiro Lobato, em 1920:

Assim cresceu Negrinha - magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada aos pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava, com pretexto de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas (citado por Lajolo, 1997, p.236).

Esta brutal discriminação entre duas categorias de infância: uma minoritária, composta de crianças bem situadas sócio-economicamente, com suas necessidades básicas amplamente satisfeitas e outra, majoritária, onde se incluem crianças de origem indígena, negras, mestiças e brancas pobres (todas estigmatizadas como *menores*) excluídas do rol de direitos humanos básicos, só veio a ser corrigida, parcialmente, muito mais tarde na história da infância em nosso país, quando o Código de Menores, de 1927, foi substituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Conforme ressalta Passeti (1987, p.42 e segs.), crianças/adolescentes e menores foram formas pelas quais, no imaginário brasileiro, se diferenciava o segmento infanto-juvenil de nossa sociedade, segundo a classe social. O jovem incendiário ou revoltado, em determinadas circunstâncias, se transforma em trombadinha, delinqüente ou menor infrator, qualificativos para os de origem social enraizada na classe trabalhadora.

Como bem alerta Passeti (1987, p.34), “após o golpe de 1964, o problema do menor passou a ser considerado um dos problemas de segurança nacional” e foi esta a filosofia que norteou o PNBEM (Plano Nacional do Bem-Estar do Menor), bem como as fundações então criadas, para proteger e assistir ao *menor*, em nível federal e no âmbito dos estados, chamadas respectivamente de FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e



FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). É óbvio que tratada como questão de segurança nacional, a dita proteção assumiu um caráter muito mais policaresco e punitivo, do que assistencial, ao ponto de algumas unidades da FEBEM de São Paulo terem ficado célebres, não só no Brasil mas também no exterior, pela truculência no tratamento dispensado aos adolescentes internos, transformando-se em verdadeiras casas de horror, fábricas de fazer adolescente virar criminoso de alta periculosidade.

É possível discernir algumas fases distintas na implantação do PNBEM, conforme observa Teixeira (1999), às páginas 68 e seguintes. A primeira fase, de 1965 a 70, foi marcada pela organização da estrutura institucional, feita sobre os escombros do SAM (Serviço de Assistência ao Menor), um serviço repressivo, já existente, que perdurou durante a vigência do Código de Menores. A segunda fase, de 1971 a 1979, pode ser considerada a fase áurea de hegemonização da ditadura no país, basta lembrar da propaganda ideológica do governo Médici, com seu slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o” e do projeto PLIMEC (Plano Integração Menor/Comunidade), no governo Geisel. Já os anos 80 e 90 corresponderiam, no entender do autor citado, a uma fase de desorganização e lampejos de rompimento com a herança do SAM, entretanto acenando com um franco clientelismo político, mediante a descentralização progressiva das políticas públicas de assistência até os municípios.

Cumprir lembrar que nos anos da ditadura no Brasil, muitas organizações civis, algumas aliadas à Igreja, como a Pastoral do Menor, tiveram papel fundamental na mudança do enfoque repressor-corretivo centrado no *menor como ameaça à segurança nacional*, para outro olhar e práticas mais preventivas de atuação junto às crianças e adolescentes que se encontravam em conflito com a lei ou sobreviviam nas ruas.

Nas décadas de 70 e 80 registra-se o aparecimento de inúmeras ONGs (Organizações Não Governamentais), que empreenderam ações radicalmente diferentes de atendimento a tais crianças menORIZADAS, com forte apoio no legado da *Pedagogia do oprimido*, e demais escritos de Paulo Freire, nos anos 60.

Os estudos que apontam as conquistas nesta área sublinham que deve-se levar em conta, também, os resultados da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, realizada



em 1989, bem como o processo de luta pela democratização de nosso país, no decorrer da década de 80 e, em particular, a atuação do MNMMR (Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua), criado em 1985. Todas estas conquistas são fatores que muito contribuíram para a mudança na percepção e formas de atuação junto ao segmento infanto-juvenil da população brasileira.

Nos anos 80 e 90, a criança *menorizada* passa a ser vista como sujeito de sua história, atendida com base em uma Pedagogia de rua interessada em saber o que esta criança sabe, o que ela traz e do que ela é capaz, diferente das condutas marcadas pelo assistencialismo, as quais, como bem observou Costa “dirigia-se à criança perguntando pelo que ela não é, pelo que não sabe, pelo que não tem, pelo que não é capaz” (citado por Frontana, 1999, p.191). Daí que comparada à de classe média, era vista como “criança carente”.

Com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 13 de julho de 1990, observa-se grande mobilização de ONGs e de setores da sociedade civil para que efetivamente se instalem os Conselhos Tutelares e os Conselhos Municipais de Direitos, visando à formulação de políticas de assistência social especialmente destinadas à melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes, antes considerados *menores*, agora denominados meninos e meninas que se encontram em situação de vulnerabilidade à violência ou risco pessoal e social, isto é, “expostas a fatores que ameacem efetivamente sua integridade física, psicológica ou moral, causados por qualquer agente social (família, instituição, Estado)”. (Graciani, 1997, p.272).

Entretanto, há de se concordar com a conclusão da autora, antes citada, que afirma:

No Brasil ainda não existe uma cultura política democrática que formule e sustente valores e ações que consolidem a cidadania de todos. Todas as iniciativas profundamente válidas dos movimentos, fóruns, etc., ainda não conseguiram alterar o quadro das desigualdades sociais brasileiras em geral e muito menos as referentes às crianças e adolescentes. Elas ainda são altamente castigadas pela pobreza extrema, pela exclusão em vários níveis, bem como pelas ações de atendimento, que ainda se caracterizam por serem discriminatórias e compensatórias na maioria das instituições governamentais e não governamentais, ou por falta de vontade política ou por frentes de resistência em relação ao novo reordenamento político-institucional. (Graciani, 1997, p.274).



Sem dúvida, no imaginário da sociedade brasileira ainda sobrevive a imagem de criança *menorizada*, aliada à idéia de que *direitos para o menor são direitos para bandido*, e a ações de apoio ao extermínio de garotos como vimos acontecer na Candelária, no Rio de Janeiro, ou operações de *limpeza da cidade*, enviando meninos para outros centros urbanos, como ocorreu na chamada *Operação Camanducaia*, em São Paulo, muito bem documentada por Frontana (1999), aos castigos violentos e humilhações infringidas aos adolescentes da FEBEM-SP, noticiadas pela imprensa, ao projeto de lei que reduz a idade penal de 18 para 16 anos etc. A este propósito, vale lembrar algumas colocações de Paseti (1987), resumidas a seguir.

O código Penal Brasileiro, artigo 33, considera menor de 18 anos inimputável. No entender do autor, a exclusão da responsabilidade do adolescente deve-se à influência da Revolução Francesa - novo humanismo que definiu a aplicabilidade de isenções às infrações cometidas por menores de 18 anos. A inimputabilidade para os menores de 14 anos, em nosso país, começou a vigorar desde 1830 e a partir de 1940, com o decreto-lei 2848, de 7/12/1940, a idade de 18 anos foi fixada como marco da responsabilidade penal.

No entanto, conforme registra Paseti (1987), na Europa, a partir da década de 50, procurou-se reduzir a inimputabilidade para 14 anos (Alemanha) ou 16, com a justificativa de que com isso se aumentaria a responsabilidade social do jovem, pois o medo da punição prevista em lei faria com que o adolescente aumentasse sua consciência social. Complementa o autor, advertindo que no Brasil, durante o período repressivo, alguns juristas, apoiados na idéia levantada pelo então ministro da Justiça, Armando Falcão, insistiram nessa tese.

Paseti (1987, p.27-28) aborda a questão da redução da idade penal (que, agora, na virada do milênio, vemos voltar à baila novamente), fazendo um importante questionamento:

Reduzir a idade penal para 16 anos significaria reconhecer que esta mão de obra está qualificada a receber salário integral, que há mercado de trabalho, que a escola o instrumentalizou para tal e que tudo isso, harmoniosamente, contribui para sua vida de cidadão. No entanto, se não há um mercado de trabalho que absorve a mão de obra



adulta, a redução penal não estaria funcionando como uma extensão dos mecanismos punitivos, ao invés de ser um acesso à consciência social?

O autor conclui suas reflexões alertando que, “curiosamente, não é a delinquência que aparece como forma de vida a ser combatida, mas a infração, pois esta é vista como princípio de tudo”. (Paseti, 1987, p.28)

Diante do exposto, percebe-se que há muito o que fazer e questionar para que a sociedade brasileira rume na direção de garantir efetivamente os direitos humanos fundamentais a todos. A proposta de redução da idade penal encontra amparo, coincidentemente, em recente decreto-lei que eleva a idade, de 14 para 16 anos, para se ingressar no mercado de trabalho, o que significa que nossos adolescentes poderão ficar mais dois anos sendo explorados por empresas, “Legiões Mirins” (ou outras instituições congêneres) que utilizam mão-de-obra infantil, mediante justificativa de que se trata de bolsas-aprendizagem consignadas àqueles de idade entre 12-16 anos, em conformidade com o ECA e a nova lei.

Enfim, há inúmeras dificuldades sobre as quais precisamos melhor refletir para encaminhar soluções, se queremos que os direitos das crianças e adolescentes sejam efetivamente garantidos na prática. Contamos hoje, sem dúvida, com conquistas inegáveis nesta área. Temos o ECA, um estatuto considerado avançado e exemplar para países de primeiro mundo, embora também passível de críticas, como observou certa vez Paseti (1999)¹¹, ao chamar a atenção para a linguagem carcerária do estatuto, denotada em expressões do tipo: semi-liberdade, liberdade assistida etc. Temos uma infinidade de organizações não governamentais e políticas públicas municipalizadas, com uma soma vultuosa de recursos alocados em programas de atendimento à infância-adolescência.

Entretanto, como faz notar Gregori (2000, p.161) “essa área de atendimento [infância-adolescência] é uma imensa arena de disputas de diversas naturezas, impedindo ações que venham a resultar em soluções mais efetivas e a longo prazo”. Ou seja, cada prática, ação ou programa de atendimento se destina a atender uma demanda imediata:

¹¹ Palestra *Abolicionismo penal*, proferida pelo autor em 12/11/99, na Unesp-Marília.



alimentar, abrigar, reaproximar os meninos de suas famílias, sem uma integração entre os procedimentos adotados. Dito de outra forma: cada um *atira prá um lado*, e os meninos continuam sem vivências integradoras que lhes possibilitem efetivamente vislumbrar um futuro que dê novo rumo às suas vidas.

Dez anos se passaram de existência do ECA, e ainda os meninos são *cidadãos de papel*, como alude o título do livro-denúncia de Dimenstein (1997). É notável a falta de integração entre as várias esferas e órgãos responsáveis para concretizar o que diz o texto do Estatuto. As ações do judiciário, das secretarias estadual e municipal correm sempre na paralela, e perdem de vista o alvo que lhes é comum, ou seja, a promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Como salienta Gregori (2000), às páginas 163 e 164, hoje há possibilidades efetivas, ancoradas na Constituição, da sociedade civil opinar, propor e participar dos canais de decisão sobre as políticas a serem adotadas nas áreas de saúde, educação e assistência social. Houve também uma ampla reorganização do aparato judicial, com mudanças substantivas nas atribuições do Poder Judiciário no âmbito da justiça da infância e consolidação das funções do Ministério Público na área civil, como coadjuvante do Poder Judiciário e fiscalizador do poder público. Mas é o caso de perguntar: este papel fiscalizador realmente é exercido?

Esta e outras questões voltarão a ser consideradas, pois serão objeto de análise mais pormenorizada quando tratarmos da política de assistência e dos programas de atendimento direcionados à infância em situação de risco, na cidade de Marília-SP.



3 Violências, crianças e adolescentes em situação de rua

A trajetória da infância brevemente traçada no capítulo anterior, bem como a análise do estatuto da infância em diferentes períodos históricos, desde a antiguidade até nossos dias, nos permite perceber que a infância, vivida pelos *in-fantes* (etmologicamente, a palavra significa aqueles que não falam) é uma história de violências institucionais, quer na perspectiva da assistência estatal ou privada dispensada a este período da vida humana, ao longo dos tempos, quer na perspectiva das relações familiares, caracterizadas pelo infanticídio aberto, disfarçado, tolerado ou por um amor parental moderno, do tipo narcisista, que também pode ser visto como um amor que violenta, porque pode excluir aqueles que não satisfizerem o apelo de gratificação narcisista da família.

Nessa perspectiva, analisou-se a mitificação da infância, ou seja, o fato de ser vista como um período feliz, por excelência, reino da brincadeira livre de preocupações ou responsabilidades. Porém, como foi advertido, este *mito da infância feliz* vale para crianças de classe média, pois as provenientes das camadas socialmente desfavorecidas da população são vítimas da Infância Negada, precocemente usadas como mão-de-obra explorada e percebidas como oriundas de uma categoria infantil à parte: *menores carentes* e pobres *também de espírito*, que têm *raça ruim*, potencialmente perigosos ou agressivos.

Ao longo deste capítulo, pretende-se aprofundar a análise de sistemas de violências, aqui pressupostos como esferas de interferência múltipla e interativa na determinação da problemática meninos e meninas de/na rua, ou seja, crianças e adolescentes até a idade de 18 anos que moram ou passam a maior parte do tempo nas ruas, esclarecendo desde já que tal problemática não é a mesma da delinquência infanto-juvenil, embora possam coincidir em alguns casos.

A título de fundamentar a reflexão proposta, parece importante destacar um outro mito, também transversalizado no imaginário social, que é o *mito da não violência* da sociedade brasileira, o qual opera pelo mecanismo de banalizar a violência das desigualdades econômicas e culturais, da exclusão social, escolar, e culpar as próprias vítimas; ou seja, diz-se que a violência é praticada por pobres vagabundos, negros sem



caráter etc. Dentro dessa mitificação da não violência, as crianças e adolescentes em situação de rua acabam sendo culpabilizados por todas as atitudes ditas anormais e atos de rebeldia que por ventura possam praticar ou sofrer.

Nas considerações que serão feitas a seguir, dar-se-á ênfase a diferentes manifestações de violência, por alguns chamada *invisível*, porque não há o sujeito visível que a pratica, conforme observa Amoretti (1992, p.42). Ou seja, será objeto de análises e reflexões (amparadas em dados de entrevistas, depoimentos, vivências grupais e fotografias tiradas pelos próprios meninos em situação de rua que participaram da pesquisa) a violência das profundas desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea, pautada no consumo e no exibicionismo; a violência das regras da globalização que regulam não só as relações econômicas, mas também as afetivas, com o axioma de *levar vantagem em tudo*; a violência da injunção nas relações familiares atuais do tipo de amor narcisista e os conflitos gerados pelo fato de o modelo adulto de identificação mais provável para as crianças em situação de rua ser o contraventor bem sucedido economicamente e não seu pai ou mãe desempregados, embora honestos; a violência de uma escola excludente, forjada no preconceito étnico e de classe social, que não edifica o professor como pessoa de saber, merecedora de respeito e salário digno.

Em suma, vivemos um processo de deterioração das condições de vida e de relacionamento entre as pessoas. Diversas manifestações de violência invadiram todas as áreas das relações humanas; violência aqui entendida conforme Costa (1984, p.96) se refere em seu livro *Violência e psicanálise*: "situações em que o indivíduo foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessários ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu bem-estar, enquanto ser psíquico".

Vale dizer que todas as reflexões aqui feitas são ancoradas, de maneira privilegiada, em ensaios teóricos de psicanalistas diversos, apesar da recorrência abundante a pesquisas realizadas em outras áreas, bem como a contribuições de diferentes estudiosos – economistas, sociólogos, psicólogos, educadores etc. – consideradas significativas ao necessário redimensionamento e melhor compreensão da complexa problemática de pesquisa em foco.



3.1 Violência da família contemporânea

É sabido que uma das fontes de motivação para uma criança passar a viver nas ruas são os maus-tratos, abusos sexuais, castigos etc., como diversos estudos empíricos têm mostrado, por exemplo os conduzidos pelas pesquisadoras brasileiras Azevedo & Guerra (1993) e pelo espanhol Musitu Ochoa (1987, 1993). Entretanto, dar-se-á aqui maior ênfase a um outro aporte sobre a questão da violência familiar, mesmo porque apenas um dos sujeitos entrevistados na presente pesquisa apontou como causa para estar na rua o fato de sofrer agressões da mãe. Trata-se de Raimundo, 16 anos, em cuja entrevista disse: “ela me espancou (...) não quero ela nem pintada de ouro” (vide perfil dos entrevistados, em anexo). A violência familiar será abordada mediante análise de algumas dinâmicas psicológicas familiares, enfocando principalmente a relação mãe-filho, uma vez que encontramos na pesquisa realizada filhos de muita mãe e pouco pai.

O eixo da análise incidirá na crítica ao tipo de amor narcisista que permeia as relações afetivas contemporâneas, conforme se discorreu no capítulo anterior; um amor parental ambíguo, forte e ao mesmo tempo excludente, gerador de muita insegurança e culpa, sobretudo nas crianças de famílias pobres, abandonadas à própria sorte ou exploradas no trabalho, não raro, pelos próprios pais. Os estudos realizados por Freud e ensaios de psicanalistas contemporâneos sobre o narcisismo também serão tomados como base de análise da violência do preconceito existente contra as crianças em situação de rua, no intuito de melhor compreender sua condição de vida à margem da sociedade e sentida como ameaça aos filhos *de família* da classe média.

O desenvolvimento psicológico infantil

Sabe-se que uma criança pequena, dada sua extrema dependência para sobreviver, necessita de cuidados sem os quais a espécie não se manteria; entretanto, a intensidade de amor e atenção dedicados às crianças hoje não têm parâmetros na história. Longe dessa efusão amorosa atual entre pais e filhos, os documentos clássicos, conforme assinalou-se no capítulo anterior, são fartos em registros de parricídios e infanticídios expostos, inclusive, nos documentos religiosos (como o personagem Herodes, de cuja crueldade teria escapado



o menino Jesus); na mitologia grega, também os exemplos abundam: Medéia, Júpiter, Édipo etc.

O infanticídio atravessou a Antiguidade e a Idade Média, sendo tolerado de maneira disfarçada até o porvir dos tempos modernos; a noção e sentimento de infância, com o conseqüente lugar do infante, protegido no seio da família, são uma invenção de apenas dois séculos atrás. Na Idade Média, as crianças importavam apenas como afirmação da descendência familiar e caso uma morresse seus pais não se afligiam, pois logo seria substituída por outra. Também a idéia de felicidade, conforme sublinhamos anteriormente, deixou de ser nos tempos modernos um bem comum, passando a ser um direito do indivíduo. “Direito cujo exercício não é nunca perfeito, e que se torna um dever para os herdeiros: nossas crianças” (Calligaris, 1996, p.21).

Portanto, a partir dos fins do século XVIII coube à criança o destino de buscar a felicidade plena e impossível de ser conquistada pelo adulto. A este imperativo está vinculado o *mito da infância feliz*, como também fora explanado no capítulo anterior, significando que o período da infância passa a ser visto como representando tudo aquilo de bom que o adulto gostaria que fosse sua vida.

Nessa mesma direção de análise, Freud (1915) já tinha alertado sobre esse *lugar de majestade* - palavras textuais do psicanalista - em que passamos a colocar as crianças, observando que as reverenciamos porque se espera delas que nos ofereçam a imagem de plenitude e de uma felicidade que não é e nunca foi a nossa, mas graças à qual podemos amar a nós mesmos. A criança passa a simbolizar para os pais a promessa do gozo impossível, o retorno ao paraíso perdido que fora imaginariamente desfrutado na infância.

Cabe notar, ainda que mais uma vez, o significado etimológico da palavra infante: o vocábulo *fante* quer dizer fala, que precedido da partícula negativa *in* significa aquele que não tem o poder da fala. Psicanaliticamente, equivale dizer que nos primórdios da vida o desejo do infante é falado pelo outro, no caso a mãe ou a pessoa substituta que desempenha a função materna. Ou seja, o infante necessita de alguém que fale com e por ele, na tentativa de torná-lo participe desse mundo, à medida que esse *novo novelho* - lembrança de um



poema guardado na memória¹² - vai se desenrolando e aprendendo a desejar por conta própria.

No entender psicanalítico, isso que acontece na relação da mãe com o infante é uma forma de violência exercida sobre ele, entretanto tomada como necessária ao seu desenvolvimento psicológico, dentro da concepção moderna que inaugura o sentimento da infância e as relações amorosas na família. Um exemplo dado pela psicanalista Piera Aulagnier (1986), exposto resumidamente a seguir, permite compreender melhor o sentido dessa violência simbólica. Suponhamos uma situação em que o pequeno rebento comece a chorar. A mãe, pacientemente, se aproxima dele e diz: “Você está com fome? Já está na hora, não é?”; e entre um gracejo e outro, vai-lhe preparando uma mamadeira. O que a mãe diz, sublinha Aulagnier, é uma violência - a da interpretação da necessidade (ou desejo) do bebê -, todavia uma violência estruturante de suas relações humanas.

Ainda considerando a violência simbólica, torna-se importante salientar aquela que é inaugural, ou seja, a que ocorre por ocasião do nascer: momento de corte da vida dependente do útero materno – o traumatismo do nascimento – que inaugura o trilhar humano no mundo, uma ruptura dramática: da passagem do meio intra-uterino, que é calor, proteção e satisfação plena (e daí o suporte para a mitificação imaginária da vida *in útero*) passa-se para a vida mundana, que é busca incessante de gratificação, medo, desamparo e sofrimento.

Ao longo do processo de desenvolvimento infantil, outras violências simbólicas serão necessárias para a criança subjetivar-se, tornando-se alguém com identidade própria. Em termos de violências internas ao sujeito, é a psicanalista Melanie Klein (1957) quem mais densamente descreve o mundo imaginário do pequeno bebê, como sendo violentamente angustiante, povoado por delírios paranóicos, principalmente durante a *posição esquizo-paranóide*, fase que recobre os primeiros três meses da existência, e por profundos sentimentos de luto e melancolia, no decorrer da *posição depressiva*, fase do

¹² Literalmente o poema é: Novo no velho/ o filho em folhos/ na jaula dos joelhos. Maria dos Prazeres Meirinho Gomes (1981).



desenvolvimento infantil que vai dos quatro meses até um ano, aproximadamente.

Narciso acha feio o que não é espelho

Na nova ordem familiar inaugurada com a modernidade, mãe e bebê devem ser um espelho do outro, simbiose narcísica necessária à confirmação do sonho de completude alimentado pelo triunfo do individualismo na sociedade moderna. Aos poucos, a relação espelhada vai-se desfazendo, com a intrusão de um terceiro elemento, representante da “lei do pai ou da cultura”; ou seja, deve haver um momento necessário de ruptura mãe-filho para este subjetivar-se, despreendendo-se da nave mãe e navegando com segurança por outras galáxias “não lácteas” a caminho da maturidade. A importância de se ter um nome, na acepção psicanalítica do termo, está no significado da identificação com o “nome do pai” ou lei da cultura baseada na proibição do incesto, que impede a continuidade simbiótica mãe-filho, partejando-o para a difícil vida societária. Terreno tortuoso e movediço, “chão de liberdade necessário à construção do sujeito autônomo”, nas palavras do psicanalista Hélio Pellegrino (1992, p.32).

A travessia da criança pelos caminhos do desenvolvimento humano é, assim, permeada por uma sucessão de violências simbólicas que culminam no Complexo de Édipo e decorrente internalização dos preceitos morais, a qual impele o indivíduo à busca de satisfação fora do círculo familiar; psicologicamente, corresponde à instituição do superego infantil, necessário para “limitar os impulsos primitivos da criança para que a mesma se humanize e se diferencie de um animal inferior”, conforme a definição de Laplanche (1986, p.135).

Mas é possível que a relação fusional com a mãe se torne uma paixão não resolvida, e nesse caso haveria a violência da não ruptura, que poderá ocorrer sobretudo quando a relação mãe-filho é miserável, quer do ponto de vista sócio-econômico ou psicológico. Violência esta retratada com rara sensibilidade pelo compositor Chico Buarque na música *O meu guri*, cuja idéia contida nos versos iniciais pode ser assim interpretada: *Meu rebento arrebitou/ eu nem tive tempo de lhe colocar um nome/ ele foi nascendo assim / de*



repente com cara de fome. A letra da música segue tematizando o problema desse filho, sem nome e muita fome, que passa a vida furtando objetos e os presenteando à mãe (inclusive uma bolsa com documentos e tudo, para lhe conferir uma identidade, como diz outro trecho da música) até vir a ser encontrado morto por ela, a qual parece negar defensivamente que o filho havia delinquido.

É então o caso de perguntar: Como uma mãe, para quem o filho tem cara de fome, certamente uma cara feia e agoniada, poderá admirá-lo como se fosse seu espelho, expressando em seu rosto um sorriso confirmador da beleza do filho e de seu narcisismo? Ou seja, se a uma mãe não é possível reconhecer seu filho como alguém belo, perfeito e acabado, correrá o risco de querer guardá-lo para si, impedindo-lhe nascer para o mundo. Muito provavelmente terá dificuldades em separar-se dele e colocar-lhe um *nome*, no sentido conferido pela psicanálise, ou seja, limites que tenha que respeitar e zelar para subjetivar-se, tornando-se autônomo psicologicamente e separado dos demais.

Este drama irresoluto, na relação mãe-filho, pode ser tomado como exemplar da relação de Talião, 13 anos, com sua mãe. Trata-se de um menino que alterna o viver nas ruas com breves períodos de estada na CPC, padecendo da falta de uma referência psicológica interna que aplaque sua inquietude e ponha fim em seu comportamento errante. No processo de pesquisa, por nós conduzido, Talião participou apenas de duas vivências que realizamos na CPC, depois voltou para as ruas e novamente, segundo uma educadora social entrevistada, fora encaminhado ao *projeto do pastor* (visando afastá-lo do crack), na cidade de Garça, a qual dista cerca de 30 km de Marília-SP.

Na primeira vivência da qual Talião participou, suas respostas foram emblemáticas da volatilidade de comportamento e insegurança básica que o afligem, diante do impossível porto-seguro familiar ou institucional que não consegue ter, mas que sabidamente todo adolescente precisa para construir sua identidade. Curiosamente, Talião elegeu como cidade que gostaria de ser, na vivência “se ele fosse uma cidade...”, Garça, porque é provável que fora aí, precisamente (e apenas), que se sentira acolhido pelo *projeto do pastor*, contrastando com a resposta da maioria (vide, em anexo, a Oficina 1: “Se eu fosse...”) que voou em pensamento para muito mais longe, escolhendo cidades grandes, São



Paulo, Santos etc. Também nesta mesma oficina, Talião escolheu “macaco” como o bicho para representá-lo, o que gerou risos entre os colegas e comentários: “você é macaco, mesmo, só fica pulando”, em uma alusão clara ao fato de Talião não permanecer por muito tempo frequentando a CPC e levar a vida “pulando” desta para a rua e vice-versa.

A culpa atribuída à família, particularmente à mãe, é a causa do problema de Talião e das demais crianças em situação de rua, no entender de duas educadoras sociais entrevistadas. Uma delas, referindo-se especificamente à permanência recalcitrante de Talião nas ruas, enfatizou em sua entrevista: “a culpa é da mãe, ela é pirada, (...) foi lá no projeto do pastor, em Garça, e tirou ele (...) falou que largou mão, ela fez uma comparação com o filho, assim: se você pega uma caixa de laranja na feira, tem sempre umas estragada, ela não quer nem saber mais dele”. [Entrevista 1]

A outra educadora entrevistada também considera os problemas familiares como a principal causa para uma criança viver nas ruas:

P: Na sua opinião, o que leva uma criança a pedir dinheiro nos semáforos ou a preferir viver nas ruas?

R: O problema é a família, a criança em casa não se sente amada pela mãe, pelos familiares. A mãe tá num processo de desânimo, não tem aquele pulso de educar os filhos. São muitos filhos e no convívio entre eles não tem aquela coisa de colaborar um com o outro; é cada um por si, a criança sai prá rua porque não se sente bem ali. Não dá para culpar os pais, porque eles também não aprenderam a dar carinho, amor. Na rua, ele come salgadinho, toma coca – coisas que na casa dele não tem. É melhor prá ele ficar na rua, porque em casa briga com os irmãos, a mãe não o compreende [Entrevista 4].

Não há dúvida de que ambas as educadoras têm uma representação sustentável do real vivido por Talião em suas relações familiares, particularmente com sua mãe. Entretanto, há necessidade de uma compreensão mais ampliada e complexa da questão, faltando reconhecer, para além de meramente imputar culpa à família *per si*, o peso da ética narcisista que regula as relações humanas na sociedade contemporânea e à qual todos estamos submetidos, não só a mãe de Talião, ao compará-lo a uma mercadoria descartável. Conforme argumentou-se no capítulo anterior, com apoio nas teses defendidas por Calligaris, não é por falta, mas por excesso de amor do tipo narcisista que os próprios pais



poderão explorar seus filhos no trabalho, vender seus corpos no mercado da fome ou da prostituição etc.; também não será porque uma família tem muitos filhos que o convívio familiar estará fadado ao fracasso e cada um agirá por si, sem colaboração dos demais, como sugere uma das educadoras entrevistadas.

Nessa direção de análise, cabe interpretar que a mãe de Talião, ao compará-lo a uma laranja podre, agiu defensivamente, submetida à lógica perversa do amor narcisista contemporâneo, do tipo “olho por olho, dente por dente”; ou seja, o filho que não servir de espelho ao desejo materno, narciso acha feio, e poderá ser condenado ao desterro de viver à mercê de sua própria sorte nas ruas¹³.

Mães de cabeça cheia, filhos de barriga vazia

Na mesma linha interpretativa da psicanálise, pode-se supor que no caso da criança passar muita fome (não só de comida, mas também de amor), torna-se difícil gratificar sua demanda de satisfação sem que apareçam nela sinais de inveja ou ressentimento, em relação à mãe e aos outros de maneira geral. Segundo alerta Melanie Klein (1957), a criança com uma voracidade insaciável poderá alucinar que a mãe guardou para si o alimento, projetando nela seus impulsos hostis e, conseqüentemente, sentindo dificuldade em desenvolver sentimentos de amor e gratidão às pessoas. Nesta direção de análise, também figuram as contribuições de Winnicott (1957) sobre a personalidade anti-social de meninos praticantes de furtos, mostrando que estes buscam equivocadamente com o roubo conseguir a indulgência do amor materno experimentado no passado.

Estes argumentos derivados da prática clínica de expoentes psicanalistas nos permitem melhor compreender a situação limite vivida nas ruas por Raimundo, 16 anos, temeroso de ser mandado para a FEBEM por ter participado de pequenos furtos. A história relatada por Raimundo, cuja trajetória de vida acompanhamos durante os dois últimos meses de 2000, deixa entrever que, aos seus olhos, é alguém que passou muita fome, não só

¹³ A interpretação acima foi originariamente feita em uma palestra que proferimos em Barcelona, posteriormente desenvolvida em um artigo (Justo, 1999), à semelhança da análise de Maud Mannoni (1981) a respeito da dificuldade do jogo especular mãe-filho, quando a psicanalista se refere ao fato deste apresentar alguma necessidade especial. (Mannoni, 1981. *A criança retardada e a mãe*, p.12).



de comida mas de carinho materno. Como no caso de Talião, parece ser também vítima de uma relação fusional não resolvida com sua mãe e por quem nutre um profundo amor mesclado com efervescente ódio, visível nos gritos de socorro que pareciam emergir de seus silêncios intermináveis durante nossas conversas.

Raimundo, conhecido entre os colegas como “Tatu”, perambula há alguns anos pela cidade e vive entregue à própria sorte em embates com policiais, usuários e passadores de drogas nos becos e ruas do centro de Marília-SP. Não conhece os horrores de uma internação na FEBEM, mas sabe o pavor de ter sido internado para desintoxicação de drogas em um hospital psiquiátrico.

Durante algumas semanas, Raimundo foi acolhido por estudantes na moradia estudantil da UNESP – o que é irregular, frisemos, mas no entender de alguns alunos não havia outra saída – na tentativa de encaminhá-lo a alguma instituição ou fazê-lo voltar à escola, visto que o adolescente mal sabe escrever o próprio nome, embora diga que tenha freqüentado escola durante dois anos.

Refratário a uma entrevista demorada, em seu breve depoimento – de flagrante tom apelativo –, Raimundo disse: “a minha história é de alguém que não devia ter nascido, família prá mim não existe (...) com a minha mãe eu não vou morar mais nunca, ela me deixou; eu era pequeno, fui morar com minha vó, eu não quero mais vê ela, nem que ela venha pintada de ouro”. Da sua infância, lembrou-se da vez que apanhou, porque tinha comido toda a lata de leite ninho que sua mãe escondera debaixo da cama para garantir alimento ao irmão mais novo.

Atualmente, vivia junto com a família da tia que, no entanto, não o quer mais, devido ao seu envolvimento com drogas; traz as marcas da miséria econômica e também emocional, fincadas no passado por inúmeras experiências de perda afetiva (não conhece o pai e diz que não tem família), ao ponto de representar a morte como seu maior medo e afirmando “pra mim não tem lugar nesse mundo prá ficá não, se não tiver pra onde ir, não faz mal, falô; vou dormir no meio do mato”.

A insegurança de levar a vida por um fio, sem nenhuma proteção ou amarra familiar,



aumenta sua fragilidade, seu medo de morrer e fortalece suas defesas paranóides, reforçando sua descrença no mundo como um lugar possível para viver. Raimundo disse não confiar nas pessoas, parece querer devolver ao mundo e às pessoas com as quais conversa toda a agressão que sente ter sofrido, provocando-nos com comentários como este, feito na sala de espera do Conselho Tutelar enquanto aguardávamos ser atendidos: “essa corda aí [apontando o cordão de nylon que arrematava o rodapé do carpete da sala] é bom prá garroteá animal”. Talvez sinta-se mesmo como o próprio animal a ser garroteado pela sociedade e por isso fale de sua preferência em dormir no meio do mato, fazendo juz ao apelido de “Tatu” que lhe colocaram.

Raimundo padece de uma insegurança básica na relação com sua mãe; defende-se psicologicamente do mundo, aos seus olhos cruel e no qual sente não ter lugar para si, mostrando força e exibindo uma faca que carrega consigo, o que acaba afastando-o ainda mais das poucas pessoas que o acolheram; embora não haja certeza, paira sobre ele a suspeita de que tenha esfaqueado o cachorro de um dos estudantes, razão pela qual temem sua permanência na moradia estudantil. Em suma, ele está só, no “olho da rua”, parecendo entender que ecoam na sua condição de vida esses versos do poema *As sete faces*, de Drummond (1996): “mundo/ vasto mundo/ se eu me chamasse Raimundo/ seria uma rima/ não seria uma solução”.

Sabe-se (e diferentes teorias psicológicas afirmam) que as relações de amizade são demasiadamente necessárias na trajetória do processo de alguém tornar-se humano, no qual vai-se desenrolando a infância em um movimento progressivo de desprendimento da nave materna (não necessariamente protagonizada pela mãe) e preparo para rumar a vida. Trata-se de relações que a criança vai estabelecendo fora da órbita da maternagem e que lhe permitem, aos poucos, perceber-se como alguém enganchada aos outros, ao mesmo tempo, como pessoa única e singular no mundo. Infelizmente, o tecido social necessário ao desenvolvimento humano – o suporte comunitário, as relações entre vizinhos, a escola, o acompanhamento à saúde, a preparação profissional etc. – está cada vez mais esgarçado, o que faz com que meninos, como Raimundo, muito cedo saiam do colo de suas mães e passem a viver nas ruas, para a indignação de muitos de nós. Esta foi a constatação



pungente feita por uma liderança de bairro, que entrevistamos:

P- Na sua opinião, por que as crianças vão viver nas ruas?

R- É a necessidade da família. Eu vi essas crianças crescer no bairro, eu vi no colo da mãe deles e de repente estão na rua. (...) não tem escola boa, não tem projeto de profissionalização, ficam na rua porque não têm outro jeito. (...) não vão para a Casa do Pequeno Cidadão. (...) eles dizem, que lá não tem nada prá fazer, que só faz a tarefa e depois fica largado, jogando bola. (Entrevista 2)

Violência contra a criança em situação de rua

Com base no que foi sublinhado em páginas anteriores, a respeito do desenvolvimento psicológico infantil, pode-se dizer que a criança já nasce sob o signo da violência, ou seja, é arrancada do mundo intra-uterino – onde tudo é plenitude e prazer –, para o mundo humano, a partir do que não lhe será possível crescer sem rimar amor e dor. Na concepção freudiana, sabe-se, a infância é por excelência lugar de angústias e inúmeros conflitos entre fantasia/realidade, pulsões do eu/sexuais, pulsões de vida/morte, sentimentos de amor/ódio dirigidos para si mesmo e para os outros.

No tocante ao mundo fantasioso infantil, Freud (1911) se refere no texto *Uma criança é espancada* especificamente à fantasia de espancamento, a qual supõe ser responsável pelas mutilações e rituais de sacrifício de crianças; ao mesmo tempo em que diz tratar-se de uma fantasia arquetípica do ser humano de função reparadora, impelindo o homem a agir civilizadamente com práticas educativas e sublimações diversas para ressarcir os ímpetos de sua violência contra a criança.

Na mesma linha de raciocínio, foi Melanie Klein, seguidora de Freud na Inglaterra, quem argumentou, com farto apoio em estudos clínicos, a respeito da existência de fantasias cruéis na vida emocional dos bebês e, por isso mesmo, a que mais chocou e ainda choca a comunidade científica com seus relatos sobre os sentimentos *espúrios*, tais como, inveja, ódio, fantasias homicidas etc., presentes na alma pura dos *putti* – esses pequenos anjos endemoniados¹⁴.

¹⁴ Em sua obra *Psicanálise da criança* (1932, p.49) Melanie Klein põe à mostra um retrato da pequena criança, nada pacífico: o bebê que mama experimenta pulsões e fantasmas destruidores que são dirigidos contra seu primeiro objeto, sua mãe (...) as análises de todas as crianças pequenas não deixam dúvida, pois



Embora seja difícil acreditar, como Melanie Klein adverte, que a infância seja o período mais angustiante e cruel da vida, os inúmeros casos de crianças vítimas de violência doméstica confirmam que o espancamento e a crueldade não se dão apenas no *imaginário* adulto ou infantil, mas estão presentes em famílias de todas as classes sociais¹⁵.

A responsabilidade da sociedade nestas manifestações infantis de violência é assim justificada pelo psicanalista francês Roger Dadoun (1993, p.51):

Um grupo de crianças, isolado e subtraído das regras e da vigilância da sociedade, não pode fazer outra coisa a não ser regressar a um estado de selvageria (...), situação que faz aflorar, remontar à superfície uma violência que costuma-se qualificar, com indiferença, de 'arcaica', 'ancestral', 'atávica' - termos imprecisos para apenas confirmar que a estrutura essencial do homo violens está sempre presente e em todo lugar.

A hipótese psicanalítica do *homo violens*, como inerente à condição humana, suportada na idéia freudiana da existência de uma pulsão de morte no homem, ligada à destrutividade, é uma das suposições psicanalíticas que mais encontra resistência. A nosso ver, acreditar que o mal não é estranho ao sujeito, mas ao contrário, está em suas entranhas, como propõe a psicanálise, pelo menos demanda que o indivíduo entre em contato com este conteúdo emocional em si mesmo, esforçando-se para não negá-lo ou projetá-lo a toda hora.

A suposição adotada pela psicanálise de que Thanatos (instinto de morte), igualmente e em conflito com Eros (instinto de vida) habita o sujeito, é um convite à elaboração de um conflito psicológico básico que faz Freud a todo ser humano: afrontar seu próprio ódio e impulsos agressivos, reconhecendo que a agressão é uma possibilidade comum a todos e não só possível no outro. Achar que o mal está apenas fora do sujeito, no entender psicanalítico, seria um mecanismo de defesa do eu, base para manifestação de

elas nos oferecem com precisão e evidência o espetáculo das crueldades imaginárias que acompanham estes desejos em toda sua abundância, sua força e sua multiplicidade.

¹⁵ Ao lado dessas evidências, também há uma abundante literatura que registra a crueldade dos *putti*. Na literatura brasileira, ressalte-se o livro de contos *O Sadismo de nossa infância*, organizado por Fanny Abramovich (1982). Em relação à estrangeira, destaque-se o conto austríaco *O aluno Torless*, de Robert Musil (1906), que descreve o jogo de relações de quatro alunos, de personalidades bem distintas e unidos por práticas sadomasoquistas; o relato de William Golding (1956) *O senhor das moscas*, o qual mostra alunos náufragos em uma ilha deserta e que decidem sacrificar um deles (citado por Dadoun, 1993, p.54).



intolerância cultural e de toda sorte de preconceitos étnicos e sociais: mau é o “outro”, o negro, o pobre, o homossexual, a criança em situação de rua etc., em suma, todo aquele diferente de mim.

Iremos, agora, analisar um pouco mais aprofundadamente a intolerância à criança em situação de rua enquanto uma ameaça irracional, sem base objetiva. Ameaça passível de ser suscitada em nós, cidadãos de classe média bem intencionados, nem sempre percebida de forma consciente pela própria criança e que talvez permaneça também obscura para boa parte daqueles que pesquisam ou trabalham diretamente com ela nas ruas ou em projetos sociais. A presente análise se fará com o intuito de fornecer subsídios para uma melhor compreensão da condição de vítima em que se encontra a criança em situação de rua, com base em algumas idéias tomadas de empréstimo de um ensaio escrito por Eva Landa (1998) sobre a emergência do preconceito de maneira geral.

É possível analisar a emergência do preconceito em relação à criança em situação de rua a partir dos estudos psicanalíticos sobre o narcisismo, reconhecendo-se que o preconceito está a serviço do *eu* narcísico, isto é, aparece quando uma pessoa sente-se ameaçada no seu espaço narcísico. Esse espaço, que se constrói com base em mecanismos de identificação e projeção, desde quando a vida começa, visa manter um *eu* identificado ao puro prazer, em contraposição a um mundo sentido como desprazer, perseguidor e mau. Trata-se de um movimento muito primitivo, que Melanie Klein designou como posição *esquiso-paranóide* e que não obstante seja característica dos primeiros quatro meses de vida, acompanha-nos por toda a trajetória vital, podendo se intensificar em períodos de ameaça real à integridade de nosso *eu*.

No intuito de preservação desse espaço narcísico, nós tentamos identificar na realidade objetiva potenciais inimigos que colocam em cheque nossa sobrevivência física ou social, com base em um medo real; quer dizer, a pessoa acaba justificando seu medo, dizendo que de fato as pessoas têm que se cuidar, *não dar folga pra bandido*, porque existe maldade no mundo e é necessário se precaver contra aqueles que podem nos roubar, atacar, matar etc. Ocorre, porém, que quando o preconceito se instala a serviço do *eu* narcísico, a



ansiedade da pessoa se manifesta como um temor exagerado, sem base objetiva, exatamente porque o preconceituoso, no fundo, receia suas próprias tendências destrutivas, para ele inaceitáveis. Dessa forma, pode-se dizer que quanto menor a aceitação da maldade como algo possível para si, maior o preconceito e a necessidade de o sujeito encontrar “bodes expiatórios” para expiar o mal inaceitável em si mesmo.

Considerada a premissa de que os atos violentos são uma possibilidade humana, seria fundamental que todas as crianças e adolescentes tivessem condições otimizadoras de desenvolvimento psicológico para que pudessem crescer aprendendo a dominar seus impulsos destrutivos, fazendo sublimações diversas, pois assim apregoam os teóricos do desenvolvimento: a ociosidade do menino nas ruas precisaria ser trocada pela sociabilidade em oficinas de arte-educação, capacitação profissional, inserção no mercado de trabalho com bolsas-aprendizagem, conforme prevê o ECA etc. Entretanto, sabemos da falta de compromisso da maioria dos programas de atendimento às crianças e adolescentes em situação de rua; ao contrário, em geral há muito comprometimento político dos idealizadores dos programas, pois sabe-se que atender à criança desassistida socialmente, hoje, rende incalculáveis votos nas campanhas eleitorais.

Na mesma linha interpretativa, deve-se considerar que esse *outro*, no caso as crianças e os adolescentes que vivem nas ruas abandonados à própria sorte na grande roda viva que é a vida de todos, nos coloca de frente com a condição de desamparo, morte e abandono, os quais compõem, no entender da psicanálise, o medo humano inaugural que nos acompanha por toda vida; ou seja, a criança em situação de rua nos toca de maneira provocativa, por nossos filhos *de casa e família* e por nós mesmos, estremece nossa frágil segurança e onipotência ilusória de pessoas adultas e responsáveis.

Nesse sentido, será que estes meninos *livres* nas ruas, não provocariam uma certa inveja em nós, que tivemos que renunciar ao paraíso da infância e pagar o ônus das obrigações sociais para nos tornarmos cidadãos bem sucedidos? Como prediz um trecho de uma música de Chico Buarque, *À flor da pele*,: “(...) todos os meninos vão desembestar/ até o padre eterno vai abençoar/ o que não tem juízo”. Será que não receamos que nossas crianças *de família* (ou nós mesmos, uma vez que os desejos das crianças poderão ser



caricaturas dos devaneios frustrados dos adultos) desembestem ou se tornem um desses exterminados sociais nas ruas? São algumas das perguntas que podem estar animando a conduta defensiva de profissionais das áreas social e judicial, armada no preconceito, e que acaba por encaminhá-los às pressas de volta a sua própria casa ou para a “casa de horrores” em que têm-se transformado as unidades da FEBEM-SP.

Convém assinalar que o uso de projeções defensivas no cotidiano é um exercício tão constante que se torna para nós uma violência invisível; a todo momento estamos racionalizando, projetando, pois sempre a culpa é do outro, não nossa, a violência vem do outro, do diferente de nós. A propósito, ressalte-se mais uma vez, apesar da redundância, que toda pessoa precisa do outro para se diferenciar e subjetivar-se; é o outro, inicialmente representado pela função materna, que dará parâmetros para a criança responder às questões “quem sou eu”?, “no que sou diferente”? Entretanto, o outro, ao mesmo tempo que é necessário, é também rechaçado como invasivo, exatamente porque o outro abre o caminho para a individuação, o corte entre mãe-criança nomeia e diferencia com a imposição da “lei paterna”, enfim, o outro me confere uma identidade.

Nessa linha de raciocínio, como propõe Dadoun (1993, p.66), não apenas toda violência é sentida como violência do outro, mas o outro, como tal, é violência:

(...) ele me “ocupa” - é insuportável! Para ele não é suficiente ser o outro; ainda é necessário que ele me implique nele, me ingira, me absorva na sua alteridade, que ele me vire e revire no seu próprio interior, para me jogar na cara uma imagem minha desconhecida por mim e com a qual me reveste. O outro me inflige uma dupla violência: violência da alteridade como tal, e violência da alteridade porque tenta me identificar, porque corrói ou soterra minha identidade.

A citação acima torna-se importante para amparar teoricamente e melhor compreender a angústia do educador de rua, no embate travado cotidianamente com os meninos, no esforço que lhe cabe fazer para que desapareçam da rua, como elucida o depoimento abaixo:

R: (...) A forma como eles [os supervisores] passam o trabalho pra gente fazer na rua é traumatizante: você tem que tirar a criança da rua, de qualquer jeito (...); me dá vontade de xingar, bater na criança. Se tivesse um buraco, queria pegar, enfiar lá dentro, pra ela desaparecer. Eu até entendo a atitude dos policiais quando eles têm que limpar a área, sabe? Eu sinto raiva da criança,



minha vontade às vezes é chorar. [Entrevista 4]

O outro (no caso, a criança de rua) evoca em todos, quer sejamos os educadores profissionalmente destinados a tirar a criança da rua ou *pacatos cidadãos* – como alude uma música bastante popular – a consciência do outro desconhecido em nós mesmos. Bem diz um fragmento do poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar (1980): “uma parte de mim é linguagem, outra é só vertigem”. Ou seja, uma é ego, outra é id, inconsciente; uma é pensamento elaborado, consciente, outra é confusão, desgoverno, desconhecido.

O fato é que vivemos essas contradições, negando que a perversão, o ódio, o mal, a agressividade são possibilidades do humano enraizadas em todos nós, como também parecemos desconhecer que alguém possa ter cronologicamente vinte anos, mas em algum lugar do seu coração, a idade de apenas dois, como alerta Melanie Klein em uma das passagens de seu livro *Amor, ódio e reparação* (1970). A propósito, vale sublinhar a advertência feita pela psicanalista Mautner (1992, p.42):

Apesar de Freud já ter dito há mais de 90 anos que o nenê é polímorfo perverso, para nós, emocionalmente, são meras palavras. Não conseguimos conceber a criança má ou cruel. A raiva dos pequeninos é tão facilmente tolerável porque é claro que eles não têm força para nos machucar (...). Mas já taludinho, se a raiva continuar incontida, os impulsos incontrolados, por não terem introjetado as interdições no devido tempo, não sabemos o que fazer diante deles. Paramos em horror. Quando o outro não responde nem um pouco como o previsto, quando nossas categorias não se ajustam, ficamos horrorizados.

Pode-se dizer que quando o outro não responde à nossa expectativa ficamos mais do que horrorizados: nós o sentimos como ameaça e podemos atirá-lo na lata de lixo social. A negação de que o mal está enraizado em todo e qualquer ser humano, somada ao xenofobismo e ao individualismo narcisista, atitudes prevalecentes na sociedade atual, podem decretar a *morte* do outro, do diferente. No caso da criança de rua ou que vive nas ruas, embora os estudos empíricos apontem baixos índices de violência ou homicídios praticados por elas – como já mostraram diferentes estudos, por exemplo, o conduzido por Aptekar (1996) –, no nosso imaginário ou elas figuram como futuros bandidos ou nós as banimos de nossa consideração, porque são diferentes das “nossas” crianças. Por que haveriam de ser respeitadas, compreendidas e amadas, se não servem aos nossos anseios narcisistas?





Oficina: Memória da Foto

Escolhi esta [do buracão] porque gente passa todo dia quando sai da CPC e vai para casa.

Amanda, 12

Adilson, 15, referiu-se em sua entrevista ao estigma de ser usuário da CPC, queixando-se da exclusão social à qual se sente submetido:

P- Daqui há dez anos, como vai ser seu futuro, você vai estar como?

R- Melhor, só vai depender de mim. Tenho esperança de mudar de vida.

P- Mudar para qual vida?

R- Mudar socialmente, ser valorizado, assim, ser reconhecido como civil.

P- Você acha que as pessoas não o tratam bem, não o valorizam?

R- Não trata. Ir na CPC eu já reconheço, estar com a camiseta da CPC, as pessoas olham pra mim como se eu fosse bandido; no supermercado humilham a gente, pensam que a gente vai pegar alguma coisa (...) eles falam se você ver alguém pedindo esmola pra não dar esmola.

Amanda, 11, que há três anos passou a freqüentar a CPC, foi quem melhor exprimiu entre os entrevistados o sentimento de humilhação mesclado ao prazer de mendigar nas ruas:

tinha uns que xingava nós, falava pra gente num ficá na rua, eles falavam vão embora (...) na rua é perigoso, os carro podia tropelá; eles pensava que nós pedia pra comprá arroz, feijão, (...) um pouco de dinheiro a gente levava pra casa, outro pouco nós comprava bolacha (...), mais coisa pra nós; ia pedi, na avenida, minha prima, a outra minha irmã, meus irmão, tudo junto (...) a gente olhava carro no Flor Pastel (...). Eu achava bom, nós ganhava dinheiro, queria uma coisa, já comprava; depois meu pai morreu, nós começamo na Casa do pequeno Cidadão i paramos de ir pra rua. Minha mãe agora trabalha, dá dinheiro quando nós precisa.

Ou seja, com algum nível de consciência crítica, Amanda sabia tirar proveito da

condição de vítima em que a sociedade lhe colocava e talvez por isso lembre-se com certa nostalgia do tempo bom de mendicância nas ruas, tempo mágico: “queria uma coisa, já comprava”. Por outro lado, Amanda deixou transparecer em sua entrevista que se sente mais segura, agora, freqüentando a CPC, porque é acolhida dentro de uma rotina institucional que lhe dá parâmetros para estruturar sua identidade: “O que eu mais gosto aqui [na CPC] é quando a gente chega (...) aí vai comê, escová o dente. Depois vai pro coral, uns vão pro reforço, vão fazê tarefa”.

O fato da criança em situação de rua saber levar vantagem com a condição de vítima em que muitas vezes é olhada pela sociedade foi objeto de estudo por parte de inúmeros pesquisadores, como por exemplo Mazzotti (1997), Gregori (2000). Porém, posar de vítima, enquanto estratégia de sobrevivência ou *viração* (palavra-título do livro de Filomena Gregori, antes referida), nem sempre comove o olhar estigmatizante da classe média, dos proprietários e de seus seguranças, que normalmente vêem a carreira de marginal como o futuro inexorável da criança em situação de rua, identificando-a com qualquer criminoso potencial. O efeito devastador desta imagem prevalecente no imaginário da sociedade, tanto para as relações das pessoas com a criança sobrevivente nas ruas, quanto para suas auto-representações, dispensa maiores comentários.

Registramos no *diário de campo* – um dos valiosos instrumentos que lançamos mão no decorrer da pesquisa –, alguns atritos ocorridos entre crianças em situação de rua e proprietários de estabelecimentos comerciais ou desavenças das crianças com educadores de rua, dentre os quais assinalaremos dois episódios, marcantes pela reação questionadora das crianças envolvidas. Um deles refere-se a uma situação em que uma educadora tentava convencer um grupo de meninos a parar de pedir dinheiro em um semáforo, ao mesmo tempo em que estudantes aprovados em vestibular também faziam uma coleta, a fim de angariar fundos para o *trote dos calouros*. Diante da minha interpelação sobre o que estava ocorrendo, um dos meninos (que aparentava ter entre 10-12 anos) reagiu indignado: “por quê eles pode pedí e nós não?”. O outro caso de atrito deu-se em uma padaria, em que três meninos, de idade variando entre 7-10 anos, sentaram-se em uma das mesas colocadas na calçada para uso dos fregueses; o maior deles, chamado preconceituosamente de *café*



torrado, por um dos funcionários do estabelecimento, trazia um taco de snooker, o que foi o bastante para a proprietária tentar excomungá-los do local, alegando que eles poderiam machucar alguém e incriminando-os por suspeita de terem furtado o objeto etc., insinuações às quais um deles reagiu, saindo da mesa, mas permanecendo sentado na sarjeta durante algum tempo e invocando seus direitos: “a rua é pública, por que eu não posso ficar aqui sentado?”

Cabe ressaltar que o número de atritos ou de flagrante preconceito em relação à criança que vive na rua pode ir aumentando proporcionalmente à insegurança dos proprietários, comerciantes etc.; enfim, à medida em que nós, pessoas ditas de bem, sentimos aumentar nossos problemas financeiros e tremer o chão da segurança social e da convivência no espaço coletivo, cresce nosso desamparo, perdemos as âncoras identificatórias no mundo público e, conseqüentemente, tendemos a defender ferrenhamente o espaço privado, como única garantia de preservarmos um *mínimo eu*, o *nós*, os laços de família, em contraposição aos *outros*, que passam a ser diabolizados, vistos como *os sem família*, ou inferiorizados porque vêm de outra composição familiar, no entanto chamada de *família desestruturada*. Isso tende a ocorrer mesmo que aquele modelo de família nuclear e típica da classe média seja um arremedo de bem estar, de relações pseudo-amorosas entre cônjuges, pais e filhos, na qual reine apenas um tipo de amor narcisista, limitado à relações de submissão e dependência recíprocas entre os seus membros.

As dificuldades de reconhecimento desse *outro* diferente de mim, no caso a criança em situação de rua, foram analisadas por Mautner (1992), e nos ajudam a elucidar o enigma que essa criança representa, particularmente aos olhos dos profissionais que trabalham diretamente nas ruas, como revela o depoimento indignado de uma das educadoras sociais entrevistada: “eu não consigo entender como uma criança pode preferir ficar na rua, assim, sem nada, sem ter nenhum sonho, sem querer sair dessa; eu não me conformo, eu queria sentar com ela, sem pressa (...)”. [Entrevista 4]

Mautner (1992) adverte-nos que as crianças em situação de rua são incompreensíveis porque figuram para nós como seres oriundos de outro tempo-lugar, comparando-as ao tipo humano predador da época pré-histórica da



humanidade, de antes da agricultura e do pastoreio, as quais sobrevivem catando os restos do que nós produzimos nas megalópoles; daí a dificuldade, segundo a psicanalista, não só de nos comunicarmos com essas crianças, mas de aceitação deste *outro*, marcado por um processo de subjetivação totalmente diferente.

Importante torna-se ressaltar, com base nessas argumentações, a angústia existencial e as fantasias paranóicas que a presença desse outro pode suscitar em nós, e o desafio à aceitação que a criança em situação de rua traz para a educadora social. Aachamos que a nossa forma *civilizada* de viver é a melhor, a única correta ou quiçá possível de ser vivida; por isso mesmo, como sublinha Mautner (1992, p.38), “dá um certo horror a condição [das crianças de rua] de destituídas de tudo tão perto da gente. (...) No imaginário de pacatas cidadãs, elas desejam a posse do que é nosso, quanto a mim parece que elas só querem o usufruto momentâneo”.

É, pois, o desfrute imediato da vida, centrado no aqui, agora, o qual implica em uma certa ausência de temporalidade no modo de subjetivar-se dessas crianças que, segundo alerta a psicanalista, pode nos causar horror ou ameaça; textualmente, Mautner (1992, p.39) diz: “Minha irmã de rua é incompreensível para mim. A condição de ser atemporal me horroriza”.

Mautner (1992) propõe que olhemos, com ela, um pouco da vida desta nossa semelhante sobrevivente nas ruas. “Por negação, por pura anestesia, creio que ela apaga lembranças das perdas que viveu, (...) só o alerta permanentemente e a consciência do “agora” lhe parecem essenciais (...). Quem não guarda coisas não pode esbanjar oportunidades de capturá-las” (Mautner, 1992, p.39).

É neste contexto de fixação no presente e nos limites do próprio corpo que Mautner (1992, p.40) interroga sobre a constituição da subjetividade de tais crianças:

Quem não tem nada assegurado, além do próprio corpo, que tipo de subjetividade terá desenvolvido? (...). No conjunto dinâmico da formação da subjetividade, a

interdição paterna é um elemento atuante. Os inimigos [policiais e proprietários] não exercem esta função porque não se trata de semelhantes dos quais poderiam ter nascido e com os quais poderiam se identificar.

Frente a estas crianças, que passam grande parte do tempo de sua vida nas ruas, deparamo-nos com uma situação limite de pessoas roubadas da possibilidade de terem acumulado uma memória que as ligue ao presente e ao porvir, costurados mediante a re-apresentação elaborada do que passou. Tudo isto é tarefa humana, de uma consciência de si ligada à noção de tempo, espaço e cidadania. Entretanto, conforme enfatiza Mautner (1992, p.41),

(...) para a criança de rua se tornar cidadã, como nós, precisaria passar por todas as etapas do desenvolvimento, refazer seu crescimento, adquirir aptidões na ordem culturalmente prevista e em tempo. Sublinho o em tempo porque é aí que a coisa se complica. O meio cultural, todo e qualquer, desde que organizado, provê meios facilitadores para que a seqüência de fatos orgânicos e mentais se sucedam na vida das pessoas que vão ser seus cidadãos. Fora do tempo certo os facilitadores estão ausentes (...).

3.2 Desigualdades sociais, globalização, infância negada

Embora a motivação que leva as crianças a viverem nas ruas não seja exclusivamente de ordem econômica, é indubitável que as raízes dessa problemática, no Brasil, devem ser também buscadas nos perversos mecanismos de um sistema capitalista globalizado e ao mesmo tempo selvagem, fundado em uma injustiça e desigualdades sociais absurdas, produtor de um contingente significativo de miseráveis que não conseguem desfrutar de direitos humanos elementares: poder comer, dormir em uma casa, trabalhar, estudar e divertir-se minimamente. Um país que:

(...) tem uma população em torno de 160 milhões e um quarto desta população vive abaixo da linha de pobreza, com renda inferior a 50 dólares mensais. (...) O desnível de renda existente no Brasil figura entre os maiores do mundo. Os 20% mais pobres recebem meros 2% da riqueza nacional, enquanto os 20% mais ricos ficam com 60% (Maxwell, 1999, p. 5).

Esses dados são parte do *Resumo do Brasil* publicado pelo historiador inglês



(...) 57.7% de pessoas com idade entre 0-17 anos, cerca de 35 milhões vivem em situação de pobreza absoluta, 90 milhões de pessoas desnutridas, 36 milhões destas são crianças, sendo 55% com idade abaixo de 5 anos, 19.6% dos trabalhadores recebem 1 salário mínimo ou menos (citado por Graciani, 1997, p.138).

É este, portanto, o retrato de exclusão social em que se encontra parte considerável da população brasileira, vítima de uma vida posta à margem da sociedade, em estado de mal-estar permanente, com seus direitos de cidadãos negados. Não obstante este quadro miserável, Maxwell (1999, p.4) aponta

(...) indicadores de melhoria na qualidade de vida, registrados nas três últimas décadas, como o aumento da expectativa de vida, aumento da renda "per capita" (em torno de US\$ 5.000), diminuição do número de filhos por família e decréscimo na mortalidade infantil (o índice caiu de 118 para cada 1000 nascimentos, em 1970, para 17 por 1000, nos anos 90) e a taxa de analfabetismo também diminuiu.

"eu quis tirar essa foto, para falar do desemprego, que é muito grande"

Elomar, 14 anos

É fato reconhecido, complementa o historiador citado, que nos últimos anos houve um processo de estabilidade econômica que contribuiu para o aumento do poder aquisitivo de certa parcela da população. Calcula-se que "cerca de 19 milhões de pessoas passaram do nível de subsistência básica para o nível mais baixo da classe média brasileira, que hoje abrange cerca de 58 milhões de pessoas" (Maxwell, 1999, p.5).

Entretanto, os analistas econômicos também relevam algumas das consequências indesejáveis do plano de estabilização da moeda brasileira, implantado em 1994. O próprio



Maxwell (1999, p.5) sublinha que:

muitos trabalhadores industriais perderam seus empregos em função dos produtos importados que invadiram o mercado de consumo. Não apenas o setor de serviços se expandiu, como também muitos trabalhadores foram obrigados a passar para o setor informal. Subseqüentemente, o desemprego cresceu de maneira dramática.

Há de se considerar, portanto, que além do crescimento do desemprego, aumentou o número de trabalhadores temporários ou eventuais, como também houve um aumento considerável da terceirização da mão-de-obra e da chamada economia informal. Com tudo isso, a exclusão social do potencial produtivo da população não está atingindo somente os miseráveis, mas pessoas da classe média baixa, esta mesma classe que conseguiu um salto na qualidade de vida e que daqui por diante dificilmente conseguirá galgar degraus na escala de mobilidade social, manter o mesmo nível de vida e padrão de consumo.

Como é sabido, contingentes cada vez maiores dos setores pauperizados da população vêm sendo vítimas da exclusão social. Esta obedece a um ciclo perverso de violências: começa com a expulsão das pessoas do campo (o conhecido fenômeno do êxodo rural), que passam a viver espremidas na periferia de cidades grandes e



de médio porte, sem qualquer planejamento urbano, amontoando-se em habitações coletivas, nos cortiços ou formando favelas desprovidas de saneamento básico, de serviços sociais e de atendimento à saúde etc.

Levantamento realizado em Marília-SP no período de 1996 a 1999 revelou a existência de 19 núcleos de favelas na cidade, que abrigam pouco mais de 5000 pessoas, sendo que 53% são crianças e adolescentes de 0 a 18 anos. As famílias residentes nesses núcleos são formadas, em média, por 4 pessoas, e embora não se disponha de informações mais aprofundadas sobre a situação de emprego dessa população, o referido levantamento

Foto: Elomar, 14

apurou que apenas 24,23% trabalham¹⁶.

Como não se trata de pessoas com qualificação para o trabalho, os homens em geral acabam conseguindo serviço na construção civil, enquanto que as mulheres se ajeitam como faxineiras e as crianças são obrigadas a sair pelas ruas, seja para mendigar ou trabalhar como engraxate, vendedor ambulante, para ajudar nas despesas da família.

É, pois, um fato incontestável, e diversas pesquisas têm comprovado que “a motivação econômica, embora não exclusiva, tem sido o fator preponderante na saída das crianças para as ruas” (Graciani, 1997, p.138). Estas têm que lutar por sua subsistência e pela sobrevivência de sua família, por meio de formas lícitas ou não, fazendo papéis de *avidos*, como são chamadas as que passam drogas, e não raras vezes forçadas a participarem de roubos, já que a responsabilidade penal só ocorre depois dos dezoito anos.

Passaremos a relatar, a seguir, o caso da família de Berenice, 36 anos, moradora em uma das favelas da zona norte de Marília, junto com seus oito filhos, três dos quais arrimam o orçamento familiar trabalhando como engraxates ou *olhando* carro nas ruas. Os depoimentos desta família, onde os filhos têm trabalho e a mãe não, são significativos, a nosso ver, não apenas por colocar em cena a miséria econômica, mas porque nos permitem perceber uma rede de significados psicológicos que une mãe, filhos, cidadãos bem intencionados e órgãos defensores das crianças, que acabam por fazer perdurar a trama perversa que aprisiona o menino na rua, em seu lugar de provedor da subsistência familiar, anos a fio.

Berenice mora em um dos inúmeros cortiços ou ruelas que formam uma das favelas existentes em Marília. São ruelas que saem de uma rua principal, e que têm codinomes: corredor da morte, corredor da pingada etc. Ela mora ao lado da casa da mãe, há nove anos, embora seu sonho seja conseguir uma casa popular. Para seu sonho virar realidade é necessário trabalhar com registro em carteira e Berenice não tem, ela sempre trabalhou fazendo faxinas domésticas, “mas faz tempo, também, que não aparece serviço”.

Berenice divide seu barraco de dois cômodos com os filhos, 3 meninas e

¹⁶ Dados de uma pesquisa em andamento, coordenada por Edemir de Carvalho (UNESP-Marília).



4 meninos, de idades entre 17 e 4 anos. Temporariamente abriga no barraco, também, um de seus dois irmãos, pedreiro desempregado, que “não se entende com o padrasto”. Ela nos contou que já viveu com três maridos, e não recebe pensão de nenhum, porque “se pedir, sei que dá briga, eles não têm onde cair morto”.

A renda aproximada da família, segundo Berenice, é de 300 reais. A filha mais velha ganha 100, empregada “em casa de família” – curiosa nomenclatura discricionária do seu próprio modo de viver –, mas os maiores proventos vêm da rua, com o trabalho de Bela, 15 anos, Belmiro, 13, e Daniel, 9, que sustentam sua família engraxando sapato e *olhando* carro estacionado, nos finais de semana.

Em meio à entrevista, Berenice mostrou-se preocupada com a exploração do trabalho de seus filhos, inclusive porque já foi advertida pelo Conselho Tutelar. Disse-nos ter medo, “porque já tive que assinar um papel, dizendo que se pegar (sic) outra vez os meninos na rua, olhando carro, vão me levar na polícia”.

Entretanto, pareceu-nos haver um certo “fechar de olhos” das autoridades e dos próprios clientes, a maioria advogados, para o trabalho que os filhos de Berenice exercem como engraxates. Será por que as crianças que pedem dinheiro nos cruzamentos das ruas principais da cidade ou cuidam dos carros estacionados nos shoppings dão maior visibilidade ao problema da exploração infantil, que se tenta a todo custo negar ou esconder? Será que também não contribui para a permanência desses meninos nas ruas o fato de subsistir no imaginário social o pensamento de que ser engraxate é um trabalho honesto e dignificante para quem é pobre? De que adianta amedrontar ou imputar a culpa somente à mãe, se sabemos que os clientes dos engraxates, a omissão do Estado e da sociedade em prover políticas públicas que garantam a todos os direitos humanos fundamentais, são faces do mesmo crime que se comete contra esses meninos?



Globalização e construção da subjetividade

Dentro deste cenário perverso de exclusão social, cabe pensar mais pormenorizadamente sobre os efeitos da globalização econômica – o mais recente avatar do capitalismo no mundo contemporâneo – nos processos subjetivos e na formação moral das crianças e dos adolescentes.

Hoje, não há como negar que estamos diante de um processo mundial crescente de relações político-econômicas, que visa transpor cada vez mais os limites territoriais das nações, uniformizando mercados, moedas, agrupando países em blocos.

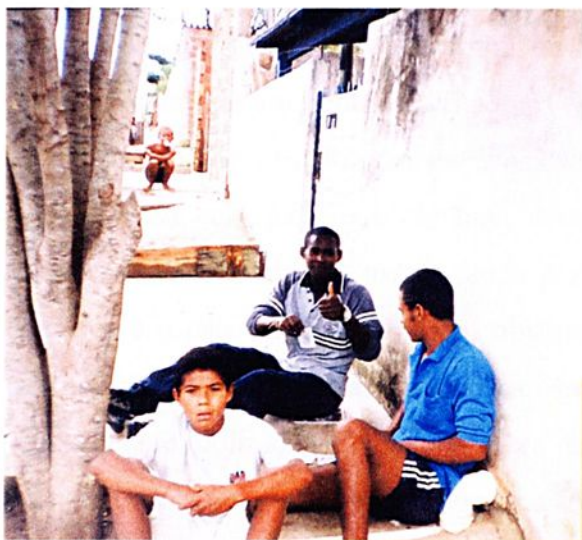


Foto: Gil, 15

"Gente sem serviço jogando baralho"

A globalização é um dado implacável de realidade, tanto nos países de centro, como nos periféricos, quer queiramos ou não. Um processo irreversível, que na avaliação de especialistas traz prejuízos, mas também ganhos inegáveis, pela idéia subjacente de ruptura de fronteiras e intercâmbios entre culturas e pessoas, cujo exemplo mais visível é a popularização da comunicação via internet. Talvez, os princípios da globalização, em certo sentido, possam confluir com uma perspectiva de busca de soluções aos problemas humanos; não quer dizer, entretanto, e isto parece ser consensual entre diversos especialistas, que o mito da economia globalizada não deva ser questionado e a análise das contradições de sua emergência na sociedade contemporânea, aprofundada.

Conforme ressalta Luís Eduardo Wanderley (1997, p.7), educador e cientista social

brasileiro, “a mundialização da economia expressa decisões políticas assumidas em razão de interesses de grupos e países com poder de âmbito internacional”. Na mesma linha crítica, no fim dos anos 80, Chomsky (1996), reconhecido pensador contemporâneo, já advertia em suas palestras pelo território europeu, que a fatídica globalização não escondia as reais aspirações de sua emergência nos países ricos: menor custo e maior lucro, com mão-de-obra barata nos países pobres.

Há quem postule, como coloca Wanderley (1997), que a imposição do poder globalizado poderá provocar movimentos nacionais de resistência, ressurgindo propostas alternativas de gestão governamental ou novas políticas públicas de âmbito localizado. Porém, adotando um ponto de vista mais cético, o próprio autor parece colocar em dúvida a capacidade de organização da sociedade. É possível que o efeito mais provável da globalização seja mesmo o de uma concorrência/disputa econômica perversa, visando apenas produtividade, ao menor preço possível, reforçando ainda mais a competitividade humana e o uso das pessoas como objetos de fácil reposição. Já vimos assistindo a uma corrida econômica suicida, pautada na especialização cada vez maior, na terceirização, e conseqüente utilização da mão-de-obra feminina, sem os benefícios sociais devidos e, também, assistimos impotentes à exploração do trabalho humano e da mão de obra infantil. Ou seja, vivemos um momento histórico em que se rompeu o pacto social (o direito ao trabalho, por exemplo), e isto faz com que, conforme ressalta o psicanalista Hélio Pellegrino, “se rompa o pacto edípico, isto é, a autoridade, a norma, a lei internalizada” (citado por Bock & Furtado, 1996, p.95).

Parece-nos, pois, fundamental que se reflita, para além dos efeitos econômicos, o impacto dessa nova ordem de mundialização do capital nas relações que se estabelecem no nível dos agrupamentos sociais e nas subjetividades.

Cabe assinalar que a produção de ensaios teóricos ou reflexões no campo da psicologia e psicanálise a respeito desse assunto é ainda limitada. Destacam-se entre outros, as contribuições de Birman (1999); Calligaris (1992, 1996) e Goldenberg (1997) que reuniu em uma só publicação significativas incursões de filósofos, psicanalistas e jornalistas sobre o assunto em pauta. Focalizando, particularmente, os efeitos da globalização na subjetividade



de crianças asiladas em orfanatos ou em situação de risco social, registra-se a contribuição do psicólogo Justo (1997) e alguns ensaios de educadores e psicanalistas compilados por Levisky (1998).

Importa reconhecer, como já foi destacado, que a globalização é um fenômeno irreversível, não adianta demonizá-la; ao contrário, como observa Wanderley (1997), é melhor pensar nas contradições do processo, assinalando o que há de negativo, e eventualmente positivo, em sua emergência no cenário político-cultural contemporâneo.

Vale mais uma vez enfatizar que do ponto de vista da ruptura de fronteiras na comunicação entre povos e culturas, os ganhos decorrentes da nova ordem globalizada parecem importantes e, talvez, seus efeitos possam ser sentidos na abertura a novas formas de relacionamento interpessoal e trocas afetivas, facilitadas pelo *contágio* do encurtamento virtual de distâncias. Até mesmo a saída de casa, por parte de alguns meninos e meninas, para trabalhar ou viver nas ruas, poderia ser vista sob o prisma reativo de querer mais contatos e maior comunicação.

Entretanto, há principalmente que sublinhar possíveis efeitos da sociedade global contemporânea, pouco favoráveis à emergência de uma economia afetiva e de relações humanas pautadas em valores mais solidários e não capitalistas, visto que também estas passam a ser reguladas pela máxima economicamente prevalecente do “maior lucro a menor custo”. Ou seja, a nova ordem global da economia pode também gerar uma certa economia de relações afetivas pautadas na ruptura de fronteiras e na maximização lucrativa. Nessa perspectiva de análise, poderia ser compreendida a ânsia dos meninos Raimundo e Talião, cujos casos foram objeto de análise anterior, por estabelecer relações afetivas voláteis, sem pretensão de se fixar em qualquer porto seguro – família, escola, CPC – ou manter estabilidade em seus relacionamentos pessoais.

Para compreender melhor o horizonte desta análise pautada nos efeitos deletérios da globalização, também para a economia afetiva dos excluídos sociais, deve-se levar em conta que o princípio do qual a globalização se vale é a transferência da atividade econômica para aqueles países em que ela seja mais rentável, ou seja, onde prevaleça a equação: baixo custo da produção mais mão-de-obra barata é igual a maior lucro. Acrescente-se, ainda, que para



o capital global interessa muito mais o trabalhador *free-lance* e a terceirização econômica, como formas de majorar lucros, reduzindo-se os vínculos empregatícios, desempregando sobretudo mulheres e aumentando o trabalho infantil. Esta é a cruel realidade mostrada pela situação de Berenice, desempregada, e de seus filhos engraxates, conforme expusemos anteriormente.

A nova ordem econômica dos afetos, consonante com esses princípios da globalização, pressupõe uma certa volatilidade afetiva e estabelecimento de vínculos pessoais pouco estáveis e não duradouros. Este aspecto foi particularmente destacado por Sterza Justo (1997), com respeito às relações amorosas dos jovens, atualmente, justificando o porquê da preferência lucrativa deles em querer apenas *ficar*, sem estabelecer qualquer compromisso ou vínculo afetivo estável, subentendidos no *namorar*.

Analisando-se a economia afetiva à luz de teorizações psicanalíticas, poder-se-ia dizer que a máxima globalizada que pede *maior lucro, baixo custo* induz as pessoas, de todas as idades, a se fixarem no primado do *princípio do prazer*, com grande prejuízo para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, que necessita ser também balizado pelo *princípio da realidade*. Aquele, ou seja, o princípio do prazer – que é próprio do modo de funcionamento mental das crianças de pouca idade –, pode ser definido pelas seguintes características: busca de satisfação imediata, baixa tolerância às frustrações, submissão à lei do menor custo econômico de energia afetiva e mínimo esforço psíquico, onipotência de pensamento e negação da realidade.

O que nos parece importante destacar, do ponto de vista dos perversos efeitos da globalização na economia dos afetos e, por conseguinte, nos processos subjetivos, é o risco cada vez maior das pessoas se deixarem seduzir pela ilusão de potência, vendida pela sociedade global, o que contribui para escamotear o cotidiano vivido, impedindo que as pessoas *caiam na real* e tentem transformar a realidade. Ao trazer a idéia de rompimento de todas as fronteiras e de uma nova ordem econômica pautada na igualdade de oportunidades para todos, a globalização ilude principalmente as pessoas mais violentadas sócio-economicamente, no sentido destas acharem que, agora, elas podem tudo. E tudo não passa de uma grande ilusão.



A sociedade global vende às crianças e adolescentes em processo de formação de valores, e os mais afetados são os pobres, pseudo oportunidades de futuro melhor, de trabalho, *saídas para qualquer parte* (como reivindica uma letra de música dos *Titãs*), quando sabemos que tais oportunidades e saídas não estão sendo proporcionadas. Os programas de qualificação profissional e colocação no mercado de trabalho, por meio de bolsas-aprendizagem, que atuam como antídoto à carreira do adolescente nas ruas, praticamente inexistem ou são iniciativas tímidas do poder público, sem a devida corresponsabilidade de setores organizados da sociedade civil e da classe empresarial.

A ilusão de mobilidade social e de possível ruptura de fronteiras (econômicas, espaciais, culturais, afetivas), vendidas pela sociedade globalizada, acabam arrancando os adolescentes do bairro em que vivem, dos amigos, do suporte comunitário e familiar, de seus valores culturais específicos, que são referências indispensáveis a uma subjetividade construída em bases seguras.

Sob este prisma de análise, parece válido supor que, se uma dada criança ou adolescente não se relacionar bem com as pessoas com as quais vive em sua casa, ou diante de qualquer estremecimento nas relações ou frente à menor frustração, tenderá sair às ruas em busca de outro lugar e de outras relações pessoais que lhe tragam mais vantagens e mais lucros: imediatez de gratificação com mínimo esforço. O mesmo pode valer para os adultos: se a fome bate à porta, é mais fácil e lucrativo colocar as crianças na rua para trabalhar ou mendigar, e continuar desempregado.

A baixa resistência à frustração parece ter influenciado a saída de Gil, 15 anos, para as ruas: ele frequenta a Casa do Pequeno Cidadão há três anos, mas já morou mais de um ano na rua e sobrevivia recolhendo papelão. Sua justificativa para ter vivido na rua é simples: “minha mãe me dava muita chateada”, justificativa que se repete nas falas de outros adolescentes quando abordados pelos educadores, nas ruas, como salientou indignada uma educadora: “eu não me conformo quando um menino me diz que fica na rua porque gosta”. [Entrevista 4].

O relacionamento superficial de Gil com os colegas na CPC, sua falta de esforço para participar das atividades propostas, segundo a queixa das educadoras, estão em sintonia com uma economia afetiva retroalimentada pelo *princípio do prazer*, contrário à elaboração do pensamento



reflexivo, conforme já se enfatizou. Ou seja, uma economia afetiva que corresponde a um modo de funcionamento mental pautado na satisfação “aqui, agora”, no pensamento mágico, sem mediação da realidade simbólica, o que implicaria em adiamento de ações impulsivas, na tolerância às frustrações etc.



Foto: Elomar, 14

Eu quis mostrar gente comendo NA MARMITA

Na sociedade global, as relações humanas (baseadas no maior lucro ao menor esforço) também correm o risco de se tornarem superficiais e facilmente descartáveis, com prejuízo para relacionamentos pessoais mais duradouros (Justo, 1997, p.53); o outro da relação pode ser visto apenas como objeto que serve de descarga imediata para impulsos libidinais ou agressivos, daí a explosão fácil de atos de violência ou ameaças. Este parece ser o caso do adolescente Raimundo, reportado anteriormente, que leva consigo uma faca para ostentar valentia. Adotada a ética do “posso tudo” e não havendo lugar para colocação de limites à sua onipotência infantil e ao seu modo preponderante de funcionamento psíquico baseado no princípio do prazer, ele se julga *donos do mundo*.

Enfim, a hipótese interpretativa que se está levantando aqui é a de que atitudes onipotentes de meninos como Gil, que se recusa a participar das atividades propostas na CPC, ou Raimundo e Talião – que se sentem poderosos e permanecem nas ruas, a despeito dos esforços dos educadores em tirá-los – deve também ser vista como uma resposta

adaptada aos ditames da sociedade global, pois enquanto os filhos de classe média têm assegurada uma variedade de canais de socialização fora da família, para aprenderem a domar sua onipotência e atos violentos, balizando a construção de suas subjetividades no princípio da realidade, Gil, Raimundo e Talião, adolescentes pobres e desiludidos com o que seus pais e a sociedade possam lhes dar em termos de conforto ou aprendizado, buscam as ruas na expectativa de satisfazer suas necessidades de consumo, de educação e também afetivas.

A trajetória de Bela, 15, a menina engraxate referida páginas atrás, é exemplar da perversidade dos mecanismos da sociedade global em que vivemos, exploradora da mão-de-obra infantil, que empurra as crianças despossuídas socialmente para as ruas em busca de valorização pessoal e atividades mais lucrativas, tanto do ponto de vista econômico, como afetivo, ou seja, que possam render-lhes algum dinheiro e melhorar sua auto-estima.

A vida de Bela nas ruas começou há seis anos, quando levou seu irmão Belmiro, então com sete anos, ao centro de Marília para ele aprender a andar e a se virar sozinho. Foi quando um homem, que ela diz conhecer até hoje, perguntou-lhe se não queria trabalhar como engraxate. Hoje, já com quinze anos completados em dezembro de 2000, a doce e meiga Bela fala orgulhosa de suas quatro caixas de engraxar, que ela deixa no centro da cidade, em lugares próximos aos seus locais de trabalho.

Indagada sobre possíveis constrangimentos ou humilhações que já tinha passado nas ruas, Bela respondeu:

Ninguém mexe comigo. Eles fala: É muito bonito, eu admiro. É porque eu sou a única menina que engraxa aqui em Marília. Eles me dão conselho e até dão umas gorgeta melhor pra mim (...) De primeiro, eu ganhava vinte, trinta, agora só tiro uns 5 [reais] por dia (...) As pessoa tão usando mais tenis, hoje.

Bela e Belmiro alternam os dias em que saem para engraxar sapatos. Não trabalham na rua, mas dentro de escritórios, imobiliárias, repartições públicas e seus clientes são principalmente advogados. Os irmãos dividem a clientela: Belmiro tem muitos “amigos” – a forma como se refere aos clientes – comerciantes, empresários, e frequenta grandes imobiliárias ou prédios com grande afluxo de pessoas, enquanto Bela se limita a frequentar



lugares onde “não tem muito homem”, preferindo os escritórios particulares de advocacia.

Há outro detalhe significativo que os diferencia, que diz respeito à forma como se apresentam nos locais onde trabalham: o menino leva os apetrechos de que precisa para engraxar “escondidos” em uma puída mochila de escola, já a menina não parece pretender esconder-se do estigma de criança explorada e trabalha munida da caixa de engraxate. Essa diversidade também acaba determinando jeitos diferentes, entre eles, no modo de engraxar, pois Belmiro engraxa o sapato fora do pé do cliente, segurando-o em suas mãos; Bela coloca o pé do cliente no suporte apropriado da caixa de engraxate, protege a meia com uma tira de garrafa plástica para não sujar, e engraxa o sapato “com cuidado, não pode pôr muita graxa, senão não dá brilho”, o que nos leva a cogitar que se trata de uma questão de gênero adaptada à exploração do trabalho exercido, pois a doce e cuidadosa Bela fica literalmente aos *pés do homem*, enquanto engraxa seus sapatos.

Embora Bela tenha dito que não se envergonha do que faz, sua carreira de engraxate está prestes a ser encerrada, pois disse que irá estudar à noite e começar a trabalhar em um restaurante, entregando marmiteix, das 11 às 15 horas, e ganhará 70 reais por mês. O novo trabalho tem o beneplácito de Berenice, sua mãe, que justifica: “ela tá ficando grande, se passa uma amiga e ela tá engraxando, é chato; mas Belmiro vai continuá, até crescer um pouco mais e arranjar coisa melhor”. E Belmiro, pelo que pude constatar, já leva consigo para as ruas o irmão Daniel, de 9 anos, no intuito de fazê-lo sucessor de Bela, dividindo com ele o suado ofício de engraxate e o papel de arrimo da família.

De segunda a sexta-feira, Belmiro engraxa sapato e ganha em média 5 reais ao dia; nos finais de semana, Belmiro e Daniel complementam a renda *olhando* carros no estacionamento de um shopping da cidade e ganham, respectivamente 5 e 9 reais/dia. Aí é Daniel, por ser mais franzino e ter menos idade, que ensina o outro irmão a levar vantagem na exploração da qual são vítimas.

Infância Negada

Bela, Belmiro e Daniel são algumas das milhares de vítimas da infância negada



como engraxate há sete anos, é franco: “Se minha mãe arrumasse emprego, eu é que ia tomar conta dos meus irmãos, ia ficar em casa e também brincar com eles”.



Foto: Cido, 12

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico e do processo de construção da identidade, sabe-se da importância que têm as brincadeiras infantis, através das quais a criança vai elaborando a dor do crescimento, das perdas afetivas, desenvolvendo sua imaginação e capacidade de resolver criativamente os problemas que a vida vai-lhe colocando.

O exercício do brincar espontâneo e do devaneio são extremamente necessários na trajetória da infância; tanto Freud (1911) como Piaget (1961) consideram a imaginação infantil como precursora do pensamento propriamente reflexivo ou simbólico. Winnicott (1982), estudioso das relações entre *O brincar e a realidade*— título de um de seus livros — também confere especial atenção às brincadeiras, na infância, alertando que “uma das características da criança anti-social está baseada no fato de não haver em sua personalidade nenhuma área para o brincar: esta é substituída pela atuação” (Winnicott, 1982, p.52).

À luz destas considerações de importantes estudiosos da infância, cabe pensar na cifra de aproximadamente 7 milhões de crianças que estão trabalhando no Brasil¹⁷ (citado por Bierrenback, 1998) e reconhecer que estamos roubando delas o direito de brincar, garantido com o advento da modernidade e regulamentado em nosso país com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Mas de que adianta uma lei, se o desemprego grassa a solta e o trabalho infantil tem se tornado a moeda corrente para a família sobreviver? Por que o interesse econômico continua sobrepujando o social e não há investimentos substantivos em projetos de bolsa-escola ou programas de

¹⁷ Dados divulgados pela OIT indicam uma diminuição do trabalho infantil nos últimos anos: de 1992 a 1998, o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos que trabalham foi reduzido em 20%, passando de 9.7 milhões para 7.7 milhões; entretanto, a cifra é ainda considerada alarmante. (Trabalho..., 2001)

para a família sobreviver? Por que o interesse econômico continua sobrepujando o social e não há investimentos substantivos em projetos de bolsa-escola ou programas de complemento da renda mínima?

Em suma, estamos retrocedendo historicamente a séculos passados, tomando as crianças como adultos em miniatura, explorando-as no trabalho e não permitindo a elas desenvolverem sua imaginação e potencial criativo durante a infância – que deveria ser, por excelência, o tempo de brincar – tão necessário para, posteriormente, enquanto trabalhadores adultos, conseguirem se adaptar às velozes mudanças e aos avanços tecnológicos da sociedade global. Lembremos da advertência de Mautner (1992), ao suspeitar que facilitadores ambientais fora do tempo certo, o da infância, pouco benefício trarão ao desenvolvimento da responsabilidade social e consciência cidadã dos indivíduos.

Muitas crianças trabalham duro em suas próprias casas – e estas não entram nas estatísticas da exploração infantil – tomando conta dos irmãos menores, lavando, cozinhando etc. Em uma publicação recente (Justo, 2000), registramos, indignada, o depoimento de uma menina de apenas oito anos que estava faltando muito à escola por necessitar cuidar da casa e fazer comida para o pai; não se sabe até que ponto, além do desinteresse nos assuntos escolares, esta perversa situação de ser colocada indevidamente no lugar de mãe dos irmãos e, de certa forma, de esposa do pai, também não perturba o processo de elaboração das fantasias edipianas.

Relacionada, ainda, a esta violência da exploração do trabalho infantil, ressalte-se a violência da falta de modelos de identificação, no sentido psicológico, que ocorre dentro das famílias marcadas por pais desempregados, ou ganhando de maneira insuficiente para satisfazer as necessidades mínimas de sobrevivência.

O que se está pretendendo dizer é que pouco provavelmente uma criança desejará identificar-se com pais que a seus olhos fracassaram socialmente, estão desempregados ou não estão conseguindo atender às mínimas demandas de consumo da família. Esta é uma violência crucial que se comete contra as crianças trabalhadoras, gerada por um modelo político-econômico perverso, que impede essas crianças de verem seus pais como mitos a quem desejam imitar, posto que elas não se dão conta da complexidade dos fatores



desempregados (ou se auto-culparem) e precisarem das mãos de todos para saciar a fome da família.

Indubitavelmente, os prejuízos da Infância Negada a estas crianças (exploradas no trabalho, obrigadas a ajudar no orçamento de suas famílias e impedidas de verem em seus pais exemplos de vida digna) serão incomensuráveis no futuro e pagos com o despreparo para chegarem à vida adulta como pessoas responsáveis, criativas e, sobretudo, confiantes que o esforço individual, o sacrifício de ir à escola *chata*, a conduta idônea, o respeito ao outro sejam atitudes que valem a pena para se ter uma vida digna.

Por tudo isso, parece justificável que uma criança queira sair às ruas para trabalhar ou viver nelas, em busca de outros ídolos com os quais deseje se identificar, fora de sua família. Ídolos que podem ser os advogados ou empresários de sucesso, como são os clientes do engraxate Belmiro, mas que não raras vezes podem ser pessoas que atuam no narcotráfico, no mundo da contravenção e do crime organizado, pois são estes anti-modelos que mais facilmente emergem nas camadas pauperizadas da população, *dão certo na vida* e conseguem mobilidade social.

Como observou o filósofo Giles Deleuze (1991) sobre as relações público-privado na era pós moderna, hoje o controle social exercido sobre a subjetividade deslocou-se da família e dos espaços fechados para a transparência pública dos espaços abertos. Assim sendo, não nos surpreendamos com o fato das crianças e adolescentes perambularem pela rua e preferirem esta à casa ou ao círculo restrito do bairro, pois não estão fazendo outra coisa senão obedecer inconscientemente à nova ordem de controle social: sem fronteiras, sem intimidade, sem vergonha, sem segredo; enfim, talvez sem sujeitos.

estou agora na escola são apenas
10h O meu pensamento está na far
a as coisas estão se acabando
na Chak na maconha ran

Gil, 15; Dioniso, 11 (Letra de rap)

3.3 Violência da sociedade narcisista: consumo e exibicionismo

A violência é atualmente parte do cotidiano dos brasileiros. Está nas ruas, e também alimenta diariamente a mídia, virando notícia nos jornais e diversos programas *trash* de tevê que lucram com a naturalização da violência e banalização da miséria humana, quer econômica, cultural ou psicológica. Esse quadro de violência somado à ênfase no consumo e exibicionismo, que fazem a *sociedade do espetáculo* contemporânea, exigem que se aprofunde a reflexão sobre suas repercussões na subjetividade das crianças e adolescentes de hoje, que se pense na sociedade que estamos oferecendo a eles e em nosso papel de educador, enquanto adultos responsáveis pelos valores, sonhos e atitudes das gerações em formação.

Percebe-se que a família está fragilizada e não está conseguindo cumprir sua função educativa, diante da concorrência desleal das babás eletrônicas de plantão, ou seja, da tevê e de sua *partner* mais recente, o computador. As crianças e também os pais estão desorientados, dada a velocidade com que se processam hoje as mudanças culturais e os avanços tecnológicos; os adultos parecem não saber colocar limites sobre horários e programas de tevê que as crianças devem assistir e estas, tiranicamente, sentem-se como se estivessem gozando uma vida *in útero*, exigindo que todas as suas vontades sejam satisfeitas, aqui e agora (Calligaris, 1996, p.21).

Estamos vivendo, não só nos grandes centros urbanos, um estado de tensão permanente que pode levar as pessoas a condutas impulsivas ou reações de indiferença em relação ao que vivem. As conseqüências que ambas as atitudes podem provocar no desenvolvimento da cultura, fermentando toda sorte de intolerância, fanatismos religiosos e políticos, há muito tempo foram sublinhadas por Freud (1930). Em seu ensaio *O mal-estar na civilização* este memorável pensador da cultura de seu tempo já assinalava que o indivíduo, sob excessiva frustração de seus desejos, poderia ficar aprisionado a um mórbido estado de passividade e submissão às condições dadas, e insistia na necessidade fundamental do indivíduo descarregar suas tensões, orientado pela busca do prazer e manutenção de um *equilíbrio interno*.



O estado de insatisfação e mal-estar social a que chegamos exige que todos se sintam co-responsáveis pelos rumos que a cultura da violência vem tomando e se organizem em defesa da valorização e respeito ao outro, em defesa de maior tolerância às diferenças étnicas, culturais, sexuais, grupais etc.



(personagem do filme "Pânico")
Júlio, 15

Porém, a sociedade parece sofrer de uma certa letargia defensiva, ou seja, estamos *paralisados no horror*, conforme sublinhou a psicanalista Mautner (1992), cegos, surdos e mudos, nada fazendo para tentar reverter a situação. Somos educadores que reproduzimos em sala de aula o lixo cultural de alguns programas de televisão, sem contra-propostas; adultos que, nos semáforos, fechamos os vidros para não sermos molestados pelas crianças que vendem ou nos pedem algo, pais que deixam os filhos assistindo a televisão, em companhia de *Ratinhos* de cassete, *Leões* que rugem e *Tiazinhas* dissimuladas com chicote na mão.

Há um grande sentimento de insegurança e impotência na geração adulta, ressaltam inúmeros analistas do mal-estar contemporâneo, diante dos impasses na educação (conforme, por exemplo, Levisky, 1998). Os pais não sabem como proceder, atropelados que estão com o excesso de informações e necessidade de darem respostas rápidas aos complexos problemas da sociedade tecnológica; a demanda de consumo, propalada de forma gritante na mídia, é atendida sem demora pelos pais e educadores, que dão tudo o que os filhos pedem ou querem, em troca de sossego. Sob a égide do *tudo vale, tudo pode*, as gerações novas vão crescendo sem desenvolverem o gosto pelo esforço da conquista de algo que se deseja, quando se sabe que a conquista requer luta; enfim, os efeitos desta complacência silenciosa dos adultos ao consumismo e desmandos das crianças e adolescentes são certamente desastrosos ao seu desenvolvimento psico-social.

É possível a uma criança que tem a ilusão de que tudo está ao seu alcance para consumir, aprender a desejar? Esta questão é respondida negativamente por reconhecidos

consumir, aprender a desejar? Esta questão é respondida negativamente por reconhecidos psicanalistas e pensadores da cultura brasileira contemporânea, como Calligaris (1992) e Mezan (1998). Ambos afirmam que a interdição paterna, a coerção, a frustração são indispensáveis para que se formule o desejo (em última instância, o de ser alguém digno) na criança; “e quem não sabe reprimir, também não consegue reconhecer um lugar e uma dignidade simbólicos” (Calligaris, 1992, p.46).

Assinalando a importância do “gosto pelo esforço” na educação infantil, Calligaris (1992, p.47) afirma que o mesmo

(...) vale como princípio pedagógico, num quadro simbólico claramente organizado ao redor de um impossível interditado: o gozo do corpo materno (ao qual toda criança aspira, mas tem que renunciar para que encontre seu lugar de filho). E a excelência de uma vida, complementa o autor, é relativa à nobreza dos esforços: ser alguém, ou seja, um filho digno, é se distinguir no esforço, não é alcançar.

Na mesma linha argumentativa, em se tratando da socialização infantil, Mezan alerta para o fato de ser

(...) a coerção necessária, ao menos numa certa intensidade – suficiente para impedir o desregramento, mas não tão implacável ao ponto de tornar mutiladora. Este elemento está relacionado ao papel educativo da frustração, dimensão que parece se opor à idéia de felicidade como estado de gozo sem conflitos. (citado por Levisky, 1998, p.37).

Decorre das considerações feitas a advertência de que vivemos submetidos à ética consumista, pautada na busca do gozo ilimitado, amarrados ao aqui e agora, e nossos horizontes de preocupação não passam do limite do próprio umbigo; isto significa fixação aos estágios primevos do desenvolvimento ou regressão ao infantilismo, ou seja, guiamos nossas ações pela busca narcísica de satisfação imediata – tal qual um bebê à procura do seio. Como bem avalia Ranna “vivemos uma hegemonia da ação sobre a reflexão, a velocidade das satisfações eliminaram a vivência da “falta”, quando sabe-se que é a falta (necessidade) que impele o sujeito a desejar, a preencher a falta, indo ao encontro do real” (citado por Levisky, 1998, p.92).



O consumo massificante veiculado nas mídias e reproduzido no cotidiano é o regulador dessa atual “cultura do narcisismo”, caracterizada pelo psicanalista Jurandir Freire Costa (1989) como “tempos sombrios”. Uma cultura que vive de aparências em sombras de Narciso, em que nossa significação particular é decidida pelos objetos que consumimos, assim como pelas imagens ideais com as quais tentamos nos parecer. Não é por acaso que o sonho de Camila, 12, como o de tantas adolescentes hoje “é ser modelo”, que Amanda, 11, queira ser cantora, assim como Gil, 15, Dioniso, 11, e outros que entrevistamos. (Vide Tabela de Respostas da Oficina 3: Raio X)

É que todos estamos sob a égide do *Narcísico mundo novo*, título de uma das crônicas de Calligaris (1996), na qual tenta analisar a constituição do sujeito contemporâneo. Resumidamente, com base neste autor, pode-se dizer que o sujeito se constitui por dois caminhos, a saber: de um lado, identifica-se aos valores, tradições, que recebe de sua cultura, grupo, família etc., que são as identificações simbólicas; de outro, esforça-se por responder à imagem que poderia satisfazer primeiro seus pais, depois os outros sociais do seu convívio mais amplo. O caminho mais escolhido não é, obviamente, o das identificações simbólicas, pois o homem contemporâneo é narcísico, vive de imagens; nessa perspectiva, Calligaris (1996, p.52) propõe e analisa algumas prerrogativas do que seria uma sociedade onde qualquer referência fosse imaginária e não simbólica:

(...) A toxicomania surgirá como sintoma social, pois a droga, equivalente geral dos objetos, poderá aparecer como a única resposta real (não imaginária) ao anseio (imaginário) de felicidade; (...) a procura de um fundamento levará as pessoas a se agarrarem em identidades imaginárias, (...) As possibilidades de diálogo, negociação e conciliação entre identidades diferentes serão difíceis, pois, à diferença dos valores simbólicos, as imagens narcísicas - embora substituíveis - são, uma vez assumidas, compactas e inalteráveis.

As consequências de tudo isso para o futuro de nossas crianças e das relações humanas não são nada alentadoras e se fazem sentir nas respostas dos meninos e meninas participantes das oficinas realizadas: na angústia de Dalila, 14, por “ter que ser feliz”; no conflito de Dioniso, 11, que assumiu como problema atual “a maconha”; no imediatismo



das preocupações de Tom, 14, para quem “felicidade é estar aqui” e cujo sonho é “crescer rápido” (vide Tabela de Respostas da oficina *Raio X*); na vontade “de matar” de Gil, 15, (embora rabiscada e substituída por “ir um dia em SP”, conforme mostra seu protocolo de resposta).

“Se eu fosse um lugar, seria o Mc Donalds”

A frase acima foi a resposta de Talião na oficina *Se você fosse...* (vide anexo), uma resposta emblemática do consumismo prevalecente, reiterada também por outros três participantes das oficinas de fotografia, que escolheram registrar o Mc Donald's como foto-testemunho para guardarem de lembrança.¹⁸

A influência do imperativo narcisista transpareceu também nos complementos às frases “se você fosseum quadro, uma fotografia?”, entre os quais apareceram “o meu”, “minha fotografia”, “eu”, “eu porque eu sou bonito”, denotando um gesto afirmativo de quem quer ser reconhecido e busca uma identidade pessoal, mesmo sendo vítima da discriminação e colocado à margem da sociedade.

Novamente, nas respostas à frase “se você fosse... uma pessoa importante?”, dois

respondentes a completaram com o pronome eu ou com o próprio nome, os demais com nomes como Sandy (2), Ronaldinho (1), Romário (2). Quer dizer, são os atores da televisão



Dalila, 14

¹⁸ O Mc Donald's, em Marília, como acontece na maioria das cidades do interior paulista, é um dos pontos de frequência restrita à classe média, todavia é *objeto de desejo* de um número expressivo de crianças em situação de rua, que costumam perambular em seu entorno.

e os jogadores de futebol que constituem para a grande maioria desses meninos o repertório de identidades desejáveis, nenhum deles apontou a figura de um professor, de um herói nacional ou de uma liderança política, por exemplo, como “pessoa importante” que gostaria de ser.

A “cultura do narcisismo”, expressão que deu nome ao livro do autor norte-americano Lasch (1979), como esta outra, “sociedade do espetáculo”, que intitula o livro do francês Debords (1992) compõem a matriz que dá forma às subjetividades no mundo pós-moderno; matriz esta forjada na aparência do reflexo em espelho, em que a “idéia de espetáculo se conjuga com as de exibição e teatralidade, (...) máscaras mediante as quais as personas se inscrevem e desfilam no cenário social” (Birman, 1999, p.187).

No nível das relações interpessoais, pode-se dizer que o sujeito da cultura do narcisismo e do espetáculo, conforme argumenta Birman, encara o outro apenas como objeto para seu usufruto (...). Na ausência de projetos sociais compartilhados, restam apenas para as subjetividades os pequenos pactos em torno da possibilidade de extração do gozo do corpo do outro, custe o que custar (Birman, 1999, p.25).

Na sociedade do espetáculo, vale o individualismo, enquanto que a generosidade (ou tendo consciência de que se é parte do gênero humano), bem como a tolerância, o respeito mútuo etc., que definem os princípios do humanismo e da sociedade democrática, são valores fora do *script* de relacionamento interpessoal.

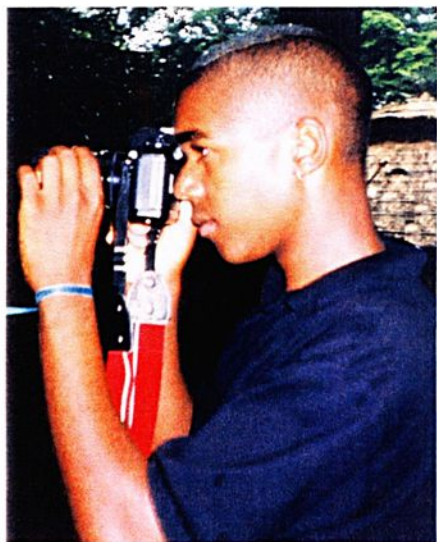


Foto: Tom, 13

Sob a égide do consumo e exibicionismo narcisista, parece pouco importar às pessoas o esforço para a conquista de algo desejado ou a construção de um projeto comum. É um *salve-se quem puder* de sujeitos mergulhados na lógica de Narciso, cada um espelhando a própria imagem. Tempos nebulosos do homem e seu duplo - reflexo de corpos sem corações (sentimentos) e mentes (reflexão), tempos de pura exterioridade e corpolatria.

Em suma, o que se pretende dizer, tomando de

empréstimo estes operadores de leitura *cultura do narcisismo e sociedade do espetáculo*, dos autores citados, é que a sociedade contemporânea está iludindo os adolescentes, e os mais afetados são os excluídos sociais, com as idéias de consumo ilimitado (como deseja Talião, ao responder que “seria o Mc Donald's, se fosse um lugar”) e de exibicionismo (como sugerem a auto-foto de Tim e a foto de Camila, que deseja ser modelo).

Uma das educadoras sociais entrevistadas referiu-se criticamente a este chamamento consumista para motivar os meninos a saírem para as ruas: “(...) em casa ele não tem nada, na rua come salgadinho, ganha uma coca (...)” [Entrevista 4], do qual somos todos cúmplices, pois o apelo consumista e narcísico chega invariavelmente a todos, com ou sem poder de compra, desencadeando um processo social perverso que atinge principalmente essas crianças que vivem em situação de rua. Se saem de suas casas, iludidas com a possível busca de liberdade, vida fácil e sem esforço nas ruas - estudos empíricos realizados por Aptekar (1996) comprovam tal ilusão -, acabam enfrentando uma abismal distância entre o que a sociedade vende em termos de consumo e de imagem (ego ideal) e suas reais possibilidades de obterem gratificação (ego real).

A falta de suporte social ao desenvolvimento dos sujeitos participantes da pesquisa foi também evidenciada nas respostas dadas à enquete sobre os programas legais que mais gostam de fazer: entre os 13 que responderam à questão, 3 escolheram futebol, 4 elegeram televisão, 2 “ouvir rap”, 2 a “CPC”, 1 sair, brincar (vide oficina *Raio X*).



Toni, 14

Escolhi esta [foto] porque é isto
que eu gosto de fazer. Ele me pegou
no alto
Júlio, 14

Não é difícil compreender que esta contradição insolúvel, entre querer e poder, (colocada aos meninos em situação de vulnerabilidade, como Dioniso e a tantos outros na mesma condição), poderá provocar comportamentos sociais reativos: mostrar valentia, fumar maconha etc., que, de certa forma, podem ser interpretados como o outro lado da moeda corrente da sociedade do espetáculo, o exibicionismo do anti-herói. É como se esse menino, exposto à contradição entre a imagem vendida e a que ele tem de si próprio, pensasse: se não dá para exibir o que a sociedade idealiza, ou seja, uma pessoa educada, de família, branca, estudiosa etc., serei o oposto: maconheiro, baderneiro etc.

Esta parece ser também a imagem que Raimundo, conforme analisou-se às anteriormente, quer mostrar de si mesmo, no fundo para esconder o medo de sua insegurança e do seu mundo interno frágil. Ou seja, mostrar a aparência de uma pessoa valente, que porta uma faca e não foge de brigas, que gosta de viver perigosamente, desafiando traficantes ou a autoridade etc.; dessa forma, garantirá visibilidade e um lugar notável, mesmo que seja na galeria dos anti-heróis. Raimundo parece cômico de que talvez seja este o único lugar – o de ser um dos excluídos sociais e figurar na galeria dos anti-heróis – que lhe tenha sido perversamente reservado para fazer juz ao exibicionismo da sociedade do espetáculo, como enfatizou em sua entrevista: “prá mim não tem lugar nesse mundo não, se não tiver onde dormir, num esquentão, falô, vou dormir no meio do mato”.

Representações¹⁹ dos meninos sobre si mesmo, família e sociedade

A história de Raimundo, que não conheceu o pai (ou a de outros que não vêem o pai há anos) se repete na vida de quase todos os entrevistados. O pai de Elomar suicidou-se, a mãe morreu de infarto meses depois. Adilson não conheceu o pai, que morreu tragicamente em um incêndio ocorrido na empresa onde trabalhava, vive com a avó desde que nasceu e sua mãe é andarilha. Apenas Tim, entre os doze entrevistados, vive com o pai e mãe; três vivem com mãe e padrasto, seis vivem com mãe e irmãos. Talvez estas perdas

¹⁹ O termo *representações* é aqui tomado para referir-se aos sentimentos e idéias que expressam o conjunto de percepções do sujeito.



dos entrevistados sobre suas relações familiares, provavelmente por tentarem apagar da consciência as dores que viveram.

Pela mesma razão pode ser compreendido o fato de não conseguirem, à exceção de três entrevistados, dar um nome para suas histórias de vida. Iniciávamos o encontro informando ao entrevistado que iríamos conversar um pouco sobre a vida dele, saber das coisas boas e ruins que tinha passado etc. (vide Roteiro de entrevista em anexo) e, depois de uma breve conversa, perguntava-lhe: “Se você tivesse que dar um nome à história da sua vida, qual seria?” Alguns respondiam “não sei”, às vezes precedido de longa pausa; outros repetiam na resposta o enunciado da pergunta, ou seja, “história da minha vida”, e apenas três distinguiram-se dos demais entrevistados em suas respostas: Cido, 12, Tom, 13, e Dalila, 14, respondendo, respectivamente: “história linda, mas não tanto, porque tenho que tomar conta do meu irmão”; “história triste, porque eu parei de estudar um ano” e “história sem fim”, nome este que fora dado por Dalila, sem que a mesma conhecesse o livro ou filme homônimos, mas porque sua “vida nunca foi muito boa, parece que nunca tem fim (...) meu pai bebia, batia na minha mãe (...) separou, tem vez que a gente passa fome, minha mãe não consegue arrumar serviço”. Belmiro, 13, não deu um nome para sua história, justificando que “ela é alegre, triste, bonita, feia, tudo junto; alegre porque tenho minha mãe, feia porque tem muita gente brigando, triste porque tem até morte nos lado que eu moro”.

estou agora na escola são apenas
10h. O meu pensamento está na família
a coisa ruim está se acabando
no Chak na maconha ran

Gil, 15; Dioniso, 11 (Letra de rap)

Família é assunto muito importante para eles. Mesmo os quatro entrevistados que nunca saíram às ruas para mendigar ou trabalhar, consideram a família como o principal agente mobilizador da saída de crianças de suas casas para a rua. Ao lado da família, também “a falta de religião” foi apontada como fator desencadeante desse problema por dois entrevistados: Daniel, 9, (guardador de carro) e

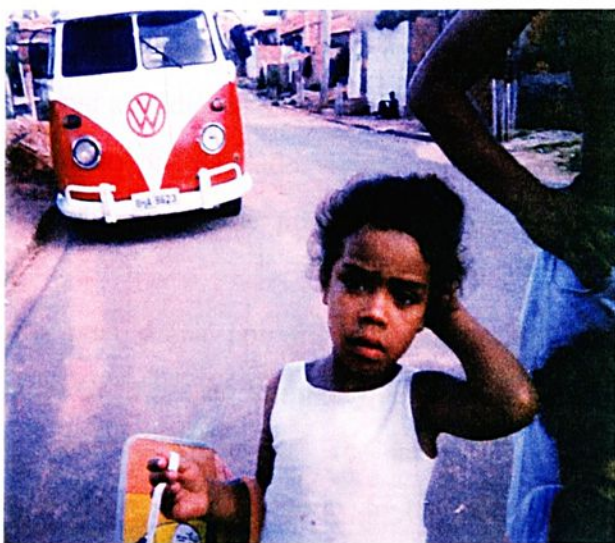


Foto: Amanda, 12

Adilson, 15, (freqüenta atualmente a CPC, já trabalhou como pedreiro)²⁰. Quanto aos sonhos profissionais, dois não sabem ainda o que desejam ser, a maioria quer ser jogador de futebol ou cantor, embora outras profissões tenham sido citadas, às vezes de forma conflitante: empresário, advogado, médico e policial. Em relação às perspectivas futuras, para daqui a dez anos, todos idealizam uma vida melhor do que a presente, quer para contrastar com um “passado ruim, de muita briga” (Tom, 13) ou porque “não vai te cocaína, eles vão morre tudo” (Cido, 12).

Referências à figura paterna foram poucas, talvez porque sejam filhos de muita mãe e pouco pai: entre os doze entrevistados, apenas um mora com pai, mãe e irmãos. As perdas afetivas e o ressentimento que atravessam a vida da maioria foram expressas na letra de um outro rap, também escrito por Gil, 15, e



Foto: Cido, 12

²⁰ Conforme se pode notar no *Perfil dos entrevistados*, em anexo, oito (entre os doze entrevistados) já viveram nas ruas (ou sobrevivem ainda hoje) pedindo esmolas, trabalhando como: engraxate, guardador de carro, garçom, “calango” (servente de pedreiro) e catador de papel.



Dioniso, 11, durante uma das oficinas realizadas. Cabe ressaltar que embora a letra do rap tematize o uso de drogas e a situação de um pai presidiário, ambos autores não se referiram em suas entrevistas a este fato como um dado da realidade vivida; sabe-se apenas do problema de Dioniso com o uso de maconha, conforme pode ser observado em seu protocolo de respostas à *Oficina Raio X*.

A letra deste segundo rap escrito pela dupla nos foi apresentada por Gil, e juntamente com ele fizemos uma re-leitura do texto escrito a fim de que pudesse corrigi-lo, todavia inúmeros erros de grafia, omissões de palavras etc. acabaram passando despercebidos por Gil, como se pode notar na transcrição literal do manuscrito, feita a seguir.

- 1 Estou agora na escola. São apenas 10:30 meu
- 2 pensamento esta na favela. Vários irmão estão se
- 3 acabando no chak na maconha ram.
- 4 Quando eu chego na minha casa olho
- 5 na parede o retra[to]*
- 6 Do [trecho ilegível] pai que uma hora dessa deve
- 7 ta pensando no seu filho e na sua mulher
- 8 No dia das criança eu meu pai fasia
- 9 uma festa que só rolava Rap. HIP. HOP Mas
- 10 este dia das criança eu passei um paitio
- 11 de um presidio. Meu disia [no]* dia que eu
- 12 sai deste lugar nossa vida vai mudar.
- 13 Vou arrumar um trabalho. Vou comprar
- 14 uma casa para nos *morrar* não quero
- 15 que você não entre nas paradas erada
- 16 que continue a fastado Dasdrogas
- 17 e das armas este é um coselho de
- 18 pai para.
- 19 Como é que andando o movimento do
- 20 Rap lá da aria como é que andando, o
- 21 neguinho, o chá Beto e tambem Rafa estão
- 22 todo em paz esta valendo eu tambem queria
- 23 estar perto de voseis para o que acontece
- 24 sobre o dia a dia
- 25 Varia morte rolou de lá pra cá entre
- 26 este 5 anos que puche de detensão não vou
- 27 querer para você irmão. poriso falo
- 28 Deixei arma delado e todas aquela
- 29 treta não se ilude comesta letra [não]*
- 30 use droga. Só seja mais um rapaz comum.
- 31 Mas no dia da rebelião o meu pai esta no

* Complementos feitos na segunda leitura do texto realizada juntamente comigo.



32 meio elevou uma rachada nas costa pai
33 seja [*leu esteja*] onde estiver esteja com Deus.
34 esta letra eu mando
35 para os filho que perderam seu pais
36 e os pais que perderam os seus filho
37 Não caia nesta vida por que as Drogas
38 mata falo!
39 Paz interior, Paz interior, Paz interior.

Passaremos a tecer algumas considerações a respeito do rap transcrito, privilegiando alguns *atos falhos* ocorridos em sua escrita (troca de pronomes pessoais e de verbos, omissão de palavras etc), a nosso ver importantes porque nos ajudam a elucidar as representações dos autores, Gil e Dioniso, sobre a figura paterna²¹. Com este propósito, parecem significativas: - a omissão da palavra pai, seguida de um trecho incompreensível, respectivamente ocorridas nas linhas 5 e 6; - a troca de pronome ele por eu, na linha 10; - a omissão da palavra pai na linha 11; - o emprego de “*morrar*” (erro que sugere uma condensação entre as palavras *morar* e *morrer*) no lugar de *morar*, usado na frase “vou comprar uma casa para nos *morrar*”, o que pode sugerir uma ambiguidade de sentimentos (bons e maus) em relação à figura paterna; - a dupla negação ocorrida com o emprego sucessivo da partícula negativa nas linhas 14 e 15; - a omissão da palavra *filho* na linha 18; - a omissão do verbo *ver* na frase “eu também que ria estar perto de voseis para [ver]...”; - omissão do vocábulo não [incluído posteriormente, quando fez a leitura do texto junto comigo] na linha 29, o que pode sugerir o conflito entre consumir ou não drogas, atualmente vivenciado por um dos autores do rap; - a troca de *esteja* por *seja*, na linha 33, o que pode sugerir um pedido para que o pai efetivamente seja pai. Enfim, as omissões e trocas de vocábulos somadas à falta de pontuação no texto parecem indicar uma certa ausência de suporte identificatório para Gil, reafirmada por ele mesmo em sua entrevista, ao enfatizar que “às vezes fica com a cabeça descontrolada”.

Ainda quanto às representações familiares, com exceção de Raimundo, 14, (que não quer a mãe “nem pintada de ouro”) e Amanda, 12, (que arrumou uma mãe adotiva na rua, apenas alguns anos mais velha, e juntas cogitaram fugir para São Paulo), os demais

²¹ A tentativa de conferir significação psicológica a tais atos falhos foi impulsionada por nossa leitura do livro *Psicanálise da alfabetização*, de Brunno Bettelheim (1984).



manifestaram nas entrevistas um profundo sentimento de gratidão à mãe, por terem sobrevivido à morte ou ao abandono quando pequenos. Esperam, com trabalho e afinho nos estudos, às vezes também com muita auto-culpa e sonhos mirabolantes, conseguir compensar os sacrifícios maternos e reverter a situação de miserabilidade de suas famílias. Belmiro, 13, que sonha “vender carro importado”, quando questionado sobre sua vida nas ruas engraxando sapatos, do alto de sua responsabilidade precoce contra-perguntou: “vou deixar meus irmãos morrer de fome?”; Dalila, 14, quer ser médica (ou jogadora) para poder dar à mãe uma casa; Adilson, 15, acha que para a vida ser melhor, futuramente, só dependerá de seus esforços. Quer dizer, em geral eles não se reconhecem como vítimas da *Infância negada*, não percebem que terem saído às ruas porque precisaram pedir esmolas ou trabalhar para ajudarem no orçamento de suas famílias é uma necessidade imposta pela exclusão social.

Por outro lado, analisando-se as respostas dadas à *Oficina Raio X*, pode-se observar que a maioria dos meninos mostrou conhecimento a respeito da situação econômica precária de suas famílias, alguns inclusive satirizaram a própria condição miserável em que vivem, ao responderem ironicamente ao quesito renda familiar com respostas do tipo: “todas”; “3000 cestas básicas”. Trata-se de adolescentes cuja renda familiar, em média, é inferior ao salário mínimo (R\$180,00), sendo que alguns, quando entrevistados, disseram “passar necessidade” ou que sua família sobrevivia apenas com a cesta básica e mais R\$50,00 que recebia mensalmente por freqüentar a CPC.



Oficina Memória da Foto

Simboliza a paz. Assim no alto, acho que ficou bonita

Toni, 13

Em resposta ao item do *Raio X* que pedia uma opinião sobre o Brasil, os sujeitos foram majoritariamente críticos: “está melhorando ou precisa mudar” (5); “otário” (1); “bom, lindo” (3); respostas em branco (1). A respeito do bairro onde moram, apenas um dos inquiridos escreveu “legal”, os demais escreveram o próprio endereço ou simplesmente assinalaram “favela”, o que pode ser indicativo do senso crítico da maioria em relação às suas condições de vida. Tal senso crítico apareceu manifestamente no sonho de dois respondentes de “querer mudar de casa” e foi ratificado pela maioria dos entrevistados, cujas queixas em relação ao morar na favela incidiram sobretudo no aspecto da violência relacionada à presença de drogas e à falta de ter o que fazer.

A percepção crítica dos participantes da pesquisa sobre a realidade do país pôde ser melhor conhecida e também trabalhada dramaticamente em algumas esquetes teatrais que



criamos juntos, colocando em cena diferentes situações de mendicância ou furtos ocorridos nas ruas, assalto a banco, crianças cheirando cola etc., conforme descrito na oficina *Cenas de violências-esquetes teatrais*, em anexo. A consciência a respeito de suas condições de vida miserável foi-se ampliando no decorrer do processo de vivências com o grupo de participantes da pesquisas, como denota a letra deste rap criado em uma das

oficinas por Gil, 15, e Dioniso, 11, a qual transcrevemos a seguir:

E aí garoto fala pra mim o que você vai ser quando você crescer?

Pó mano o barato é loco eu *você* [vou ser] cantor de rap que nem você.

Muitas crianças de um sonho, muitos deles querem ser doutor, policiais, advogado e medico, poucos deles sonha em ser bandido. Muitos sonhos dessas crianças são destruídos.

Com muitas mortes em sua frente, eles se espelha nos bandidos famosos criminosos assaltantes e estrupadores.

Eu paro e digo durmam com os anjos crianças na area que eu *morro* [moro] muitas.

Crianças entre 12 a 14 anos fazendo assaltos com um oitão na mão.

Durma com os anjos criança essa e [é] mais uma letra essa voz é da periferia de Marília.

Além de ser a “voz da periferia”, como pretendem os autores, a letra acima traz à luz algo dos sonhos e conflitos latentes vividos por eles. Salta aos olhos, por exemplo, o sonho de ser cantor de rap, alimentado por uma possível identificação entre os dois colegas, sugerida na frase “eu *você* [vou ser] cantor de rap que nem você”. Ainda em relação aos sonhos projetados na letra do rap, acima transcrita, nota-se o conflito entre querer ser doutor e ao mesmo tempo bandido, justificado por se espelharem em famosos criminosos; a letra também chama a atenção para a destruição dos sonhos e as “muitas mortes em sua frente” e talvez por isso se justifique o erro (que pode ser entendido como um *ato falho inconsciente*) na grafia da palavra *moro*, nesta frase: “na área que eu morro (sic)”.

Os sonhos que apareceram nas respostas à enquete *Raio X* foram bastante diversificados: jogador de futebol (3); cantor (3); mudar de casa (2); crescer rápido (1); engenheiro eletrônico (1); modelo (1); ser feliz (1); ganhar bicicleta (1) e videogame (1). Jogador de futebol e cantor foram sonhos reapresentados por expressiva maioria nas entrevistas, conforme assinalou-se anteriormente.

Ainda em relação às representações dos meninos sobre as relações familiares e considerando-se as respostas dadas à *Oficina Raio X*, cabe observar que o adjetivo “legal” foi usado por 5 (entre 13 respondentes) para qualificar a própria família; a maioria se restringiu a apontar os nomes dos familiares com os quais mora. Entretanto, no item *peessoas que eu admiro*, da oficina supra citada, “mãe” foi a pessoa mais admirada (3), seguida de “colegas”(2). Familiares, primeiro, e depois os amigos, também foi a ordem de escolha nas oficinas de fotografia, quase todos queriam fotografar sua família, para “guardar como lembrança” (vide oficina *Memória da foto*). A valorização da família foi marcante na oficina *Representações gráficas sobre a escola*, na qual a instituição família foi escolhida pela maioria dos participantes (8, entre 12) para contrapor-se à escola, representada majoritariamente como “bagunça”.

3.4 Violência Escolar

Parece não haver dúvida de que o desenvolvimento de um país é diretamente proporcional aos índices de escolaridade da população. Nesse sentido, um aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à violência da exclusão escolar, que é um problema sério em nosso território. Dados comparativos apontam que enquanto a média de escolaridade das pessoas empregadas nos países ricos é 10 anos, no Brasil é aproximadamente 4 anos. (Barbero, 1998, p.129). É aí que se percebe a diferença abismal na preparação e qualificação para o trabalho entre os países ditos desenvolvidos e os emergentes, com todos os seus efeitos na mobilidade social e na qualidade de vida dos cidadãos.

Cabe também sublinhar outros dados: “no Brasil o analfabetismo é da ordem de 20 milhões, há 4 milhões de crianças fora da escola e os índices de repetência e evasão escolar são muito altos.” (Bierrenback, 1998, p.51).

Obviamente, o conjunto desses dados retrata o fosso existente no território brasileiro entre a dimensão social e o crescimento econômico, o qual com certeza não se sustentará por muito tempo, pois pouco adianta para o desenvolvimento humano a liberdade de capitais e abertura da economia para o país se adaptar às regras da sociedade global, se as desigualdades sociais continuam absurdas, com um contingente expressivo de crianças e jovens brasileiros vitimados pela exclusão escolar e analfabetismo.

Outro aspecto importante que merece ser sublinhado é que a escola tem adquirido uma importância cada vez maior na formação intelectual e moral das gerações vindouras, sobretudo devido às mudanças que vêm-se processando na família. Há poucas décadas, era comum a mãe ficar em casa cuidando dos filhos, cabendo ao pai o papel de provedor do sustento da família. Com o passar do tempo, a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho, aliada aos movimentos reivindicativos por mais creches, sobretudo nos anos 80, têm levado as crianças a iniciarem mais cedo a escola e esta, muito embora com ressalvas quanto à qualidade do ensino e à falta de vagas, é hoje o principal veículo de formação educativa dos filhos de famílias de baixa renda, em que os pais saem de casa para o trabalho e



ressalvas quanto à qualidade do ensino e à falta de vagas, é hoje o principal veículo de formação educativa dos filhos de famílias de baixa renda, em que os pais saem de casa para o trabalho e não podem contar com outro suporte educacional a não ser a escola regular.

Não obstante a importância do papel da escola no cenário da educação contemporânea, temos assistido a uma total deterioração da convivência humana no ambiente escolar, caracterizada pela falta de respeito entre alunos, destes aos professores, e vice-versa; aumento de preconceitos e intolerância às diferenças étnicas, sociais, sexuais; depredações do espaço físico da escola etc. O agravante é que tudo isso não está acontecendo somente entre as crianças e os adolescentes de escolas numerosas, nos grandes centros urbanos: a violência nas escolas também grassa à solta nas médias cidades e desde as primeiras séries do ensino fundamental.

As pessoas, felizmente, estão se tornando cômicas de que o enfrentamento de atitudes violentas ou a violência da exclusão escolar demanda co-responsabilidade entre família, escola e comunidade para se encontrar soluções, ou seja, exige reflexão conjunta e decisões assumidas pelo coletivo da escola, inclusive com participação ativa de lideranças comunitárias e pais de alunos. Dados de pesquisas realizadas pela Universidade de Brasília (Waiselfisz, 1998) confirmam o que já é fato reconhecido: há uma correlação positiva entre diminuição da violência e participação da comunidade na gestão dos problemas da escola²².

Uma das questões cruciais está em reconhecer que a família delegou à escola a tarefa de educar e esta continua mal aparelhada para cumprir, quase que solitariamente, seu papel formador das gerações vindouras. Duplicaram-se os encargos socializadores da escola, sem uma contrapartida do Estado no que se refere a melhorias das condições de trabalho e salariais dos profissionais da educação.

Os professores continuam mal remunerados, sem apoio psico-pedagógico e formação adequada, muitos estão doentes, como constatamos em pesquisa desenvolvida

²² Em trabalho de pesquisa por nós desenvolvido (Justo, 1999b), também procuramos refletir sobre alguns problemas de violência escolar (desrespeito aos professores, constantes brigas motivadas por intolerância e preconceitos de alunos) observados em uma escola da rede de ensino fundamental de Marília-SP, desenvolvendo um projeto de afirmação participativa dos pais, desde a fase diagnóstica dos principais problemas, passando pelo *sonho da escola possível*, sonhado coletivamente, e constituindo grupos de trabalho envolvendo pais, professores, lideranças comunitárias, enfim, viabilizando o exercício dos direitos e deveres de todos implicados, com o propósito de se construir uma escola efetivamente democrática.



junto a professores de 1^a a 4^a. séries, apresentando problemas nas cordas vocais, alergias e outras disfunções físicas, como também emocionais, caracterizadas por forte irritabilidade ou depressão (Gandolfi & Justo, 1997).

Outra questão merecedora de destaque é que os professores se queixam de não estarem conseguindo impor disciplina aos alunos, no contexto da sala de aula. Alguns inclusive dizem não coibir certos comportamentos das crianças, com medo de que os pais possam usar o Estatuto da Criança e do Adolescente contra eles. Na realidade, pode-se suspeitar que tanto os pais como os professores de hoje estão confusos na sua tarefa educativa, receosos de adotar atitudes autoritárias porque viveram uma educação muito severa ou, talvez, porque aprenderam com a geração anterior a repudiar o autoritarismo legado pelo período da ditadura em nosso país, permanecendo um certo equívoco quanto a taxar qualquer atitude de cerceamento da liberdade da criança como conduta autoritária.

Atualmente, psicólogos e educadores estão tentando reverter esta dificuldade com a disciplina escolar, reconhecendo a importância de uma advertência feita, muito tempo atrás, por Freud (1930), em seu ensaio *O mal estar na civilização*. O alerta de Freud (1930) diz respeito ao fato de que tanto o excesso de repressão ou a permissividade exagerada não dão bons resultados, em matéria de educação.

Foto: Júlio, 15



Especialistas em psicologia da aprendizagem têm ponderado que para o aluno se manter concentrado na escola e gostar dela é imprescindível que ele se coloque no lugar de aprendiz, e este lugar exige alguns requisitos: sentir falta do conhecimento, demovendo sua onipotência; saber que sabe que não sabe e reconhecer o saber do professor, isto é, que o professor sabe mais que ele e que tem algo importante a ensinar para sua vida futura. Em síntese, o aluno precisa desejar aprender

com o professor e, para tanto, este precisa ser representado como alguém que domina a matéria a ser ensinada e de alguma maneira, servir de modelo ao aluno, ocupando seu ideal de ego, pois, conforme sublinha a psicanálise, só se aprende algo por amor a alguém.

A propósito da importância das relações professor/aluno, ressalte-se que para resistirmos à exclusão escolar de parcela significativa das crianças de famílias de baixa renda, são necessárias certas atitudes do professor que manifestem seu compromisso com a educação das crianças. Afinal, como chamou nossa atenção o educador Paulo Freire (1996), a escola é separada da vida, dos problemas e interesses de classe social desses alunos excluídos.

Difícilmente a escola tem ouvidos para acolher os reclamos dos alunos e trabalhar a partir do que dizem, reconhecendo o valor de suas manifestações espontâneas, nos grafites, nas letras de músicas, como neste rap, por exemplo, escrito por Gil, 15, um dos participantes de nosso grupo de pesquisa, em um momento de desabafo: “Estou na escola. São apenas 10:30, meu pensamento está na favela. Vários irmãos estão se acabando no crack na maconha ram (...)”.

Longa é a distância que separa a maioria dos professores do cotidiano dos alunos, movida pela alienação política, preconceito e por uma culpa social paralisante que barram o acesso aos gritos que subjazem ao silêncio e suas falas entrecortadas, perceptíveis apenas a quem seja capaz de ouvi-los.

Sabe-se das limitações de consciência social, de compromisso político-pedagógico, da má formação universitária de grande parte dos professores e que, em geral, são os mais despreparados que acabam trabalhando nas escolas de periferia, com alunos violentados sócio-emocionalmente. Abundam nas escolas os preconceitos em relação às crianças pobres, há racismo, intolerância às diferenças sociais, culturais, sexuais e atitudes de violência visível de certos professores. É comum ouvir deles comentários como estes: “aquela aluna é escurinha, mas é limpinha, um amor de menina”; “ele é pobrezinho, coitado, mas é esforçado que só vendo”.

Convivemos com a negação do preconceito, mesclando-o à culpa suportada



no *mito da não violência* do povo brasileiro, sem nos darmos conta de falas e gestos no cotidiano que excluem ou tratam os alunos como coisa, violando seu status de pessoa humana portadora de dignidade. Não surpreende, conseqüentemente, que jovens expulsos da escola, como os entrevistados por Adorno (1991), guardem dela uma memória de violência incontida, que somente poderá acarretar respostas também violentas, resultantes da lembrança do castigo escolar impiedoso, da “matéria” insossa a ser decorada, do autoritarismo professoral sem chance de diálogo, da humilhação decorrente do preconceito. As falas dos meninos que entrevistamos denunciam o quanto ainda existe de práticas de *Vigiar e punir* – título de uma obra-referência neste campo –, correntes no século XIX, para fazer dos alunos indisciplinados “corpos dóceis e úteis”. (Foucault, 1977).

A memória escolar de Belmiro, 13, engraxate nas ruas de Marília-SP, aluno da sexta série, estará indelevelmente marcada pelo número de vezes em que fora obrigado trocar comida e brincadeira por fazer a lição não acabada, na hora do recreio: “Ela [a professora] me dava castigo, eu ficava copiando, fazendo tarefa, e não saía pra tomar sopa, ela saía e fechava a porta. Eu não ligava, porque minha mãe sempre tava em casa, fazia comida (...) eu comia quando chegava”. Daniel, 9, guardador de carro, lembrou-se das inúmeras vezes em que ficou *beijando parede*: “se eu fazia bagunça, ela ponhava na frente, tinha que ficá de pé pra parede, até a aula acabá”. Cido, 12, participante da CPC, referiu-se ao constrangimento de ser chamado freqüentemente “de porco” pela professora, quando não caprichava no caderno. O depoimento de Dalila, 14, também participante da Casa, traduz o quanto, ainda, os meninos pobres e negros são “cidadãos de papel”, ou seja, cidadãos apenas na letra do Estatuto: “Na minha classe, a professora chamou um meu colega, mais escuro que eu, de neguinho. (...) deu o maior rolo, a mãe dele agora foi na delegacia falar com a diretora e tá processando”. Tição, pança, gordo e macaco foram outros xingamentos lembrados como freqüentes na relação com os



próprios colegas de escola, e também uma brincadeira feita por um inspetor de alunos: “ele falava assim: sua mãe esqueceu você no forno, por isso você passou do ponto?”.

A burocratização da escola, que tem feito desta um “cemitério de vivos” – para lembrarmos uma expressão cara ao saudoso educador libertário Maurício Tragtemberg (1974) –, também faz os professores esquecerem com demasiada freqüência que as lições de classe ou as tarefas de casa são meios, mas não fins em si mesmos. Quanta energia e desejo de aprender desperdiçados poderiam correr livremente pela aventura do conhecimento, se os alunos pudessem encontrar mais professores da estirpe de Dona Hermelinda, lembrada por Carlos Drumond de Andrade (1958), em um de seus *Contos de aprendiz*, como uma mestra que lhe deu as chaves da verdadeira aprendizagem da escrita ao deixar que ele sofregamente viajasse pelos torvelinhos de sua própria imaginação, em uma aula de geografia, ao invés de cobrar-lhe atenção às explicações sobre um mapa dependurado no quadro-negro. Por isso, o escritor guarda carinhosamente a mestra Dona Hermelinda em algum canto da memória, declinando, orgulhoso, que foi alfabetizado no terceiro ano do curso primário.





Fotos do bairro e da cidade

Será que os alunos não permaneceriam nas salas de aula, caso fosse permitido a eles sair quando quisessem? Esta questão foi levantada por Bela, 15 anos, engraxate e irmã de Belmiro. Indagada sobre as razões que levam as pessoas a não querer estudar ou ficar na escola, disse: “se não tivesse esses muro alto, tanta proibição, acho que eles queriam ficá. Eles pulam só pra zuá, daí acaba dando errado no que a escola quer que eles fique”.

Ao contrário de Bela, a maioria de seus colegas entrevistados abordou o problema da permanência na escola com respostas sobejamente conhecidas: “desanima, porque a escola é chata”, “tem professor que não sabe nada”, “não tem computador, ficá só escrevendo não dá”, “eles [os evadidos] que não quer ir”, “o problema é a família que não obriga”, “professora muito boa, eles abusa”.

Ainda no tocante à sala de aula, foi possível observar em uma das oficinas que realizamos solicitando uma representação gráfica do clima da classe à qual pertenciam, que 12 entre os 15 sujeitos participantes representaram-na como “bagunceira”. Quando a classe será percebida por todos como “calma”, “normal” “legal” – que foram as outras representações obtidas – ou um lugar atraente, que sirva de bálsamo para as dores do viver, porto seguro para desenvolver a auto-estima, confiança nas próprias capacidades, sonhar com um futuro promissor e encontrar razões que justifiquem dar duro nas tarefas e gostar da escola?

Ser professor: o sonho não mais sonhado

Importante sublinhar que o sonho de ser professor figurou apenas na resposta de uma menina, entre os 13 sujeitos, 3 do sexo feminino e 10 do masculino, sondados a respeito de seus sonhos profissionais, em três diferentes situações: nas entrevistas (vide Roteiro, em anexo) e em duas oficinas (vide Oficina “Se eu fosse...” e “Raio X”). Ao lado de professor, apareceram as profissões de engenheiro, policial, médico e advogado, sendo as duas últimas mescladas à intenção de ser jogador de futebol e cantor, as quais figuraram nas escolhas profissionais de 8 sujeitos, ao lado de 4 que disseram não saber ainda que atividade profissional desempenharão no futuro.

Com exceção de dois meninos, todos os demais entrevistados freqüentam regularmente a escola, apesar de se registrarem algumas repetências ou períodos de ausência escolar, motivados por mudanças da família, principalmente do sítio para a cidade, medo de apanhar de colegas ou brigas no trajeto da escola. O depoimento de Dalila, 14, traduz a insatisfação escolar da maioria dos entrevistados, ao mesmo tempo em que alimenta o sonho de uma outra escola e outra vida, diferente da mãe:

A escola deveria ser mais envolvente, desse atenção pro aluno, porque tem escola que não é boa, professor não tá nem aí. (...) o aluno desanima, acaba desistindo. Ele pensa: eu vou ficar aqui fazendo o que? Ninguém me apoia, ninguém gosta de mim. A pessoa põe na cabeça que é burra, que não sabe isso, aquilo (...). Ela precisa colocar a cabeça no lugar. Minha mãe não quer que eu tenha a mesma vida de sofrimento dela, não consegue arrumar serviço, com cinco anos ela começou trabalhar em casa de família, ela criou nove irmãos. Quero ser médica, ter meu consultório, comprar uma casa prá minha mãe.

Não resta dúvida de que as pressões da sociedade de consumo, bem como os apelos à sobrevivência, empurram os meninos para deixar o estudo e sair às ruas em busca de dinheiro que garanta a complementação do parco orçamento de suas famílias. Entretanto, a incompreensão de professores conservadores, incapazes de ver que a rebeldia ao sistema escolar pode ser saudável e que não raras vezes são os “alunos-problemas” pessoas criativas e desejosas de transformação do cotidiano, também acaba contribuindo para fazer da escola um lugar pouco convidativo para se permanecer nela.

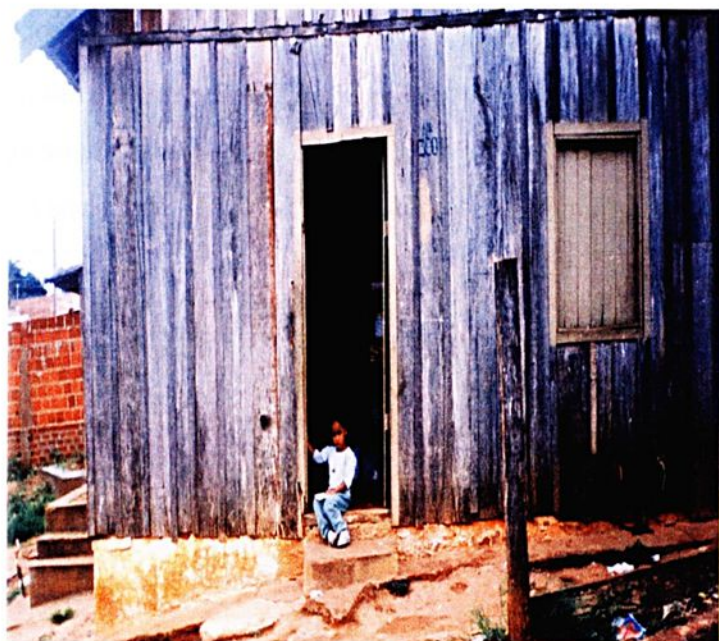
Nesse sentido, cabe sublinhar o que Paulo Freire (1995), em suas *Cartas a quem ousa ensinar*, destaca como sendo qualidades e atitudes indispensáveis ao professor progressista, as quais vão sendo geradas em sua prática, coerentes com a opção política e postura crítica com que atua e se relaciona com os alunos: humildade, generosidade, tolerância e paciência impaciente, competência científica e clareza política, entrega à alegria de viver, sem medo de criticar as autoridades quando necessário. (Freire, 1995, p.55-64)



Estas idéias são retomadas por Paulo Freire em obra posterior, *Pedagogia da autonomia*, cuja primeira edição data de 1996, onde ele resgata a necessidade de um fazer pedagógico fundado na ética, no respeito à linguagem e autonomia do educando. Textualmente Freire (1999, p.66-67) diz:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, (...) transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (...) Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber ,

Ainda considerando as atitudes de professores, no que diz respeito ao enfrentamento da violência escolar e promoção de maior solidariedade e ajuda mútua entre os alunos, Padilla & Gonzalez (1995) sintetizam, com base em ampla revisão da literatura a respeito, uma serie de fatores associados a um bom desenvolvimento moral das crianças. Porém, pouco adiantam preceitos morais firmados pelos professores em sua prática de sala de aula, como sugerem os autores antes citados, se há uma forte descrença dos próprios



alunos no valor do estudo, na qualificação profissional e nas promessas de geração de emprego e garantia de mobilidade social propaladas, e não cumpridas, pelo modelo político neo-liberal brasileiro, como denota esta foto, de sensível denúncia social, escolhida por Elomar, 14.

Para muitos adolescentes de famílias pobres o sonho de uma vida melhor acabou, não é mais crível que os esforços para manter uma vida idônea, trabalho honesto e afincado nos estudos se traduzirão em melhoria de

qualidade de vida, bom emprego e salário digno. Parece ser esta a mensagem subjacente à escolha da foto de Júlio, 15, ou seja, mostrar a seu modo o abismo social existente na sociedade brasileira:

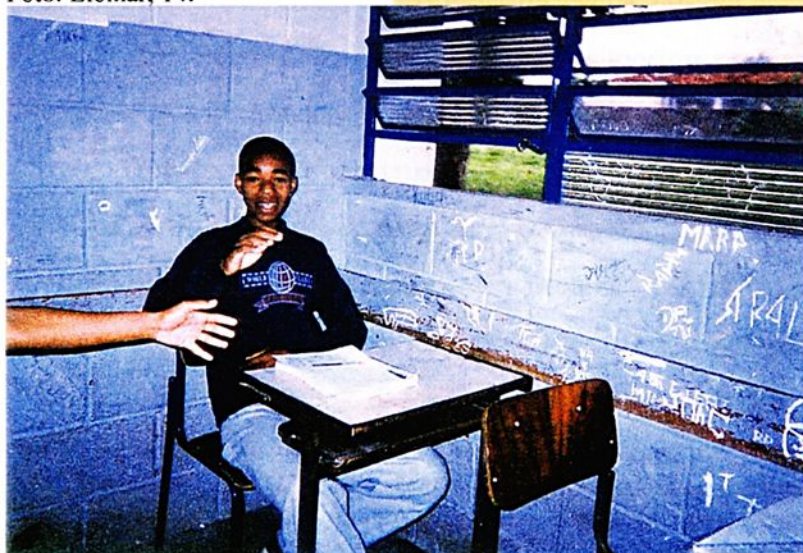


Outro ponto merecedor de destaque é a foto-denúncia escolhida por Tim, 16, que mostra sua posição de aluno no fundão da sala, com as paredes pichadas, transmitindo a situação de desamparo público em que se encontram as escolas.

Não resta dúvida de que a falta de zelo pelos equipamentos escolares, por parte dos alunos, passa pela falta de investimentos na educação e cruel

desvalorização do ensino e da figura do professor, na atual conjuntura político-social brasileira. No passado, os professores gozavam de um nível de prestígio e autoridade, muitas vezes superiores aos dos próprios pais, uma vez que eram reconhecidos como pessoas sábias e possuidoras de um conhecimento incomensurável, aos olhos das crianças e da sociedade em geral, por isso mesmo, dignamente remuneradas pelo seu trabalho.

Foto: Elomar, 14.



Escolhi [a foto] para mostrar a pichação na parede.

Tim, 15

Hoje, os professores recebem salários aviltantes, não raras vezes inferiores ao ganho de faxineiras domésticas, e não mais gozam de reputação entre as profissões idealizadas. Como ressalta Kupfer “o professor não representa mais nada, não fala mais em nome de uma ordem trans-histórica que o supera, e está jogado à sua imediatez e trágica particularidade. Cada um precisa sustentar em nome próprio a cultura construída por séculos – o que é tarefa hercúlea e quase impossível” (citado por Levisky, 1998, p.133).

À vista dessas considerações, próprias de um sistema capitalista selvagem, como é o brasileiro, lembrando que no capitalismo o valor e o prestígio de uma pessoa são diretamente proporcionais ao salário que ela recebe, parece válido questionar: como é possível a uma criança pobre querer se esforçar nos estudos, se não vê perspectivas de conseguir um bom emprego no futuro, se a própria profissão de professor não é valorizada e, conseqüentemente, o professor não serve de *ídolo* para o aluno querer seguir o caminho profissional do mestre ou seu exemplo de vida retilínea?

Por tudo isso, não é difícil compreender porque muitas crianças estão começando cedo a carreira de vida nas ruas, longe da família e da escola, à mercê de toda sorte de exploração²³.

Enfim, parece que não só os adolescentes mas também as crianças pequenas não estão mais dispostas a se conformarem com a própria vida sacrificada, ou de seus pais e também dos professores. Como mostrou Dalila, em seu depoimento, ela não quer se tornar uma mulher resignada como sua mãe, que suportou sua prova de sacrifício, trabalhando e cuidando dos irmãos desde cinco anos de idade, sem nenhuma garantia de futuro.

Portanto, não deveria surpreender, embora difícil de aceitar, que alguns deles, sem terem porque acreditar em mudanças reais na forma de viver, como Camila e Marcos, ambos com 13 anos, para os quais o sonho pulsante é mudar de casa, recusem freqüentar a escola, troquem a idealização do professor pela figura do pastor que professa uma vida melhor, como é o caso de Daniel, 9, que quer ser “cantor de hino de Deus”, ou reclamem satisfação de sua vontade de viver e ganhar dinheiro, aqui e agora, aventurando-se por

²³ A pacata cidade de Marília-SP recentemente virou notícia na imprensa paulista, com a manchete: *Gangue da chupeta atua em cidade do interior*, onde se arguia sobre um grupo de crianças de 4 a 6 anos que tinha sido flagrado furtando objetos de uma residência a mando de maiores de idade. (Guangue..., 2001)



caminhos ilícitos, praticando pequenos furtos. Ou seja, sem precisar *ralar* no estudo, esperar se formar, trabalhar etc, quesitos que fazem parte da moratória cultural e dos valores humanos impostos às gerações novas, mas que obviamente só servem para os *bem-nascidos* de classe média.

Vitimados por uma escola que os expulsa ou não os acolhe com a tolerância necessária e respeito à sua linguagem e rebeldia, muitos adolescentes poderão optar por viverem titanicamente vagando pelas ruas, apesar de sabedores dos desconfortos que as ruas trazem e maus tratos que poderão vir, inclusive, dos próprios colegas de rua. Bela, 15, quando entrevistada, lembrou-se de uma vez em que estava olhando carros e um colega começou a urinar na sua frente. Constrangida, chamou-lhe a atenção, recebendo em troca uma agressão verbal: “quer que eu mije na sua boca?”. Também Belmiro e Daniel comentaram que “os mendingo bate, os negão maior rouba a gente e corre atrás pra pegá nosso dinheiro”.

Em relação a este aspecto, Maria Stela Graciani (1997), pesquisadora brasileira de larga experiência com meninos de rua em São Paulo, mostrou o quanto existe de indícios de dominação e hierarquia nas gangues, sinalizados, por exemplo, através do jeito de usar o boné: usá-lo com a aba voltada para trás só é permitido aos já iniciados ou aos chefes, enquanto que o uso normal, com a aba para frente, significa ser novato no grupo, devedor de obediência e servidão voluntária aos desmandos dos mais velhos na gangue.²⁴

Em suma, as crianças e adolescentes excluídos da escola ou que não sentem que o estudo poderá ajudá-los a melhorar de vida ou qualificá-los para a inserção no mercado de trabalho estão condenados a viverem na imediatez do presente. Cometemos contra eles a pior das violências, posto que lhes roubamos a capacidade de sonhar com o futuro, comprometendo sua noção de temporalidade subjetiva e, nesse sentido, o próprio projeto do devir humano – uma vez que não se nasce, mas torna-se alguém na vida – o que supõe a integração do tempo passado, presente e futuro, conforme advoga Martinez Reguera (1994) e variadas correntes do desenvolvimento psicológico infantil.

²⁴ Atualmente, o boné passou a ser um ícone do adolescente de todas as camadas sociais. Não se pode dizer que seu uso tenha os mesmos significados observados pela autora.



4 A política de assistência à infância na cidade de Marília-SP

O Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente começou a funcionar no município de Marília-SP em 1992, observando-se o critério de paridade na constituição do mesmo, conforme apregoava o ECA, isto é, parte de seus membros eleitos foram indicados pelo governo municipal e a outra parte, por setores organizados da sociedade civil. Criou-se também, no ano de 1997 o Conselho Tutelar, constituído por cinco membros sancionados pelo voto da comunidade, cuja função precípua é fiscalizar os recursos e as medidas de proteção à infância-adolescência adotadas no município.

Porém, sabemos das limitações de atuação desses Conselhos, da falta de respaldo político e financeiro que não raras vezes encontram para perseguirem seu compromisso com a promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Até meados do ano 2000, era impossível, por exemplo, ao Conselho Tutelar exercer razoavelmente suas funções, pois suas instalações físicas eram muito precárias, impedindo-o de atender minimamente a demanda dos casos que chegavam; o registro e controle dos atendimentos realizados era deficitário; não havia disponibilidade de viaturas para os conselheiros, estes não podiam gozar férias, uma vez que faltava pessoal substituto etc.; além disso, sabemos do trabalho hercúleo dos conselhos em geral, nem sempre reconhecido, para garantir transparência e efetiva autonomia de propostas desvinculadas de interesses políticos ou particulares.

É certo que assistimos no município, na última década, a uma avalanche de propostas e ações direcionadas ao segmento infanto-juvenil, todavia falta diálogo e planejamento compartilhado entre os inúmeros atores sociais que, com o advento do ECA, passaram a atuar na área de assistência à infância, e isto certamente não acontece apenas na cidade de Marília-SP. Há excelentes projetos e tentativas de trabalho na área, contudo carecem de articulação entre: polícias militar e civil²⁵, NUDHUC – Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (uma entidade sediada na UNESP local e que congrega representantes de aproximadamente vinte entidades civis, religiosas e universitárias),

²⁵ A polícia militar feminina iniciou uma ação preventiva junto a escolas, porém, solitária e sem muito respaldo de autoridades públicas.



Fórum de Defesa, Conselhos Municipais, FEBEM local, Secretarias municipais e estaduais, entidades religiosas que atuam com programas direcionados à infância-adolescência em situação de risco como o *Projeto Barracão*, mantido pela Cáritas, ou a *Comunidade Terapêutica Esperança*, ligada à uma igreja protestante.

O NUDHUC- Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, que atua prioritariamente na formação e ampliação da consciência de cidadania junto aos diversos setores da comunidade, especificamente na área da infância e adolescência, promoveu em agosto de 1999, sob nossa coordenação, um curso de formação no tema *violência contra criança*, do qual saíram diferentes reivindicações e propostas de articulação entre os trabalhos realizados nas áreas de saúde, segurança e educação, elaboradas pelos participantes do curso, e que foram encaminhadas aos órgãos públicos municipais competentes, todavia não houve retorno a respeito dos documentos ou consideração sobre os problemas levantados.

Também o NUDHUC realizou, em outubro e novembro de 1999, inúmeras reuniões com o propósito de favorecer o intercâmbio de idéias e gerar propostas articuladas entre representantes do judiciário, inclusive com a presença de um promotor, de vereadores, e pessoas ligadas à FEBEM, às secretarias de estado e municipal do bem-estar social e da família, aos Conselhos tutelar e de direitos e a entidades defensoras (ou que trabalham diretamente com) da infância e adolescência em situação de risco.



Quis mostrar como eles
trabalha.

Gil, 15.

Tais reuniões foram deflagradas diante dos horrores que vieram à luz – rebeliões, mortes, denúncias de torturas de adolescentes internados em unidades da FEBEM-SP - visando discutir o processo de descentralização proposto pelo governo estadual, inclusive a rejeição de parte da comunidade quanto à instalação de uma unidade em Marília, bem como levantar dificuldades e conquistas nos programas de atendimento. Mas o objetivo precípua de reunir as quinze pessoas que compareciam, em média, aos encontros era pensar conjuntamente como inibir as internações na FEBEM-SP e, em contrapartida, incrementar a aplicação no município de Marília das medidas sócio-educativas em meio aberto, apregoadas no ECA. Em novembro de 1999, Marília mantinha 16 internos em unidades da FEBEM-SP, conforme dados apresentados por técnicos participantes das reuniões, contrastando com o número zero de internações na cidade de Ourinhos, o que motivou o convite a um representante daquela cidade para apresentar os programas de atendimento implementados.

Contudo, não se pode dizer que os debates e esforços discursivos dos presentes aos encontros reverteram-se em ações concretas e transformadoras no modo de tratar os problemas. Havia um *jogo de empurra* entre as partes: o judiciário insistia na factibilidade das internações, alegando tratar-se de casos de violência contra pessoas, assalto à mão armada, inclusive latrocínio (roubo seguido de morte); técnicos do judiciário defendiam-se do fato de haver um baixo número de adolescentes infratores prestando serviços à comunidade – havia apenas quatro, na ocasião –, reclamando da falta de apoio de empresários à causa; representantes de órgãos públicos estaduais cobravam projetos da secretaria do bem-estar do município, que por sua vez alegava sua prioridade no atendimento de crianças e adolescentes carentes, mas não infratores.

Um fato positivo, decorrente dessas reuniões, foi a visita de uma comissão de pessoas interessadas, entre as quais nos incluímos, à Comunidade Terapêutica Esperança, única entidade existente na cidade conveniada com a prefeitura municipal para receber adolescentes dependentes químicos, cuja permanência na instituição pode variar de três a



seis meses. Trata-se de uma entidade ligada a uma igreja protestante, mantida por doações de particulares, e com a qual a prefeitura colabora custeando o aluguel da chácara onde funciona.

Na ocasião da visita, o número de internos, apenas meninos, era onze, sendo grande parte oriunda de outras cidades. As condições físicas do equipamento são apropriadas, embora tenha-se constatado que a Comunidade oferecia uma única atividade de cunho profissionalizante, mecânica de moto, que nos pareceu atraente aos internos, e havia intenção de se instalar uma oficina na área de informática. Entretanto, a visita permitiu perceber que a instituição mantinha um cronograma de atividades rígido, sem co-participação dos adolescentes na definição das mesmas, participação essa extremamente necessária para o desenvolvimento da autonomia e senso de responsabilidade; é preocupante, a nosso ver, a forte ênfase dada à *conversão religiosa* como instrumento de recuperação, principalmente pelo exercício de cantar paródias musicais.

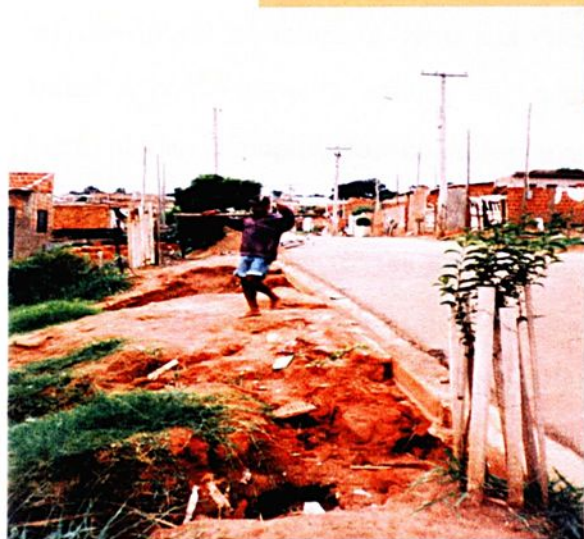
Não é o caso de se fazer, aqui, uma avaliação apressada, baseada em uma única visita à Comunidade Terapêutica Esperança; entretanto, cremos que a esperança de recuperação dos meninos internos na entidade seria mais condizente com o que apregoa o ECA, caso a ênfase do trabalho realizado se pautasse mais visivelmente nos princípios da democracia participativa e da autonomia de pensamento dos adolescentes atendidos, considerando-os como *sujeitos de direitos*, propiciando aos internos possibilidades de opinarem no roteiro semanal de atividades, diversificando o trabalho musical, incentivando-os a criarem letras de músicas, a aprenderem a tocar violão, ao contrário de apenas repetirem as paródias que lhes chegam prontas.

Enfim, as reuniões realizadas com representantes de diferentes órgãos e entidades chamados a refletir e buscar soluções aos problemas afetos aos adolescentes que vivem em



Foto: Elomar, 14

adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade, permitiram constatar uma grande desarticulação entre os projetos direcionados para este setor. Vale frisar, mais uma vez, que essa desarticulação não é prerrogativa apenas da cidade de Marília e que, obviamente, assume dimensões muito mais amplas e complexas quando se trata de uma megalópole como São Paulo, por exemplo. A trama das instituições que trabalham na área da infância em São Paulo foi objeto de densa e esclarecedora análise em recente publicação. (Gregori, 2000).



Tom, 13

A autora descreve, às páginas 159-166, a *trama institucional* dos serviços prestados ao setor infanto-juvenil na cidade de São Paulo, revelando as disputas por mais verbas, os interesses corporativos e clientelistas entre os vários atores sociais que atuam na rede de assistência, enfatizando que tudo isso acaba impedindo o desenvolvimento de padrões ou

procedimentos que se constituam efetivamente como soluções aos problemas emergentes. Gregori (2000) aponta também alguns entraves agravantes da situação: o fato da clientela, à qual se destinam tais serviços, não ter capacidade de organização e ação coletiva, ou seja, os programas assistenciais são impostos, os interesses das crianças e dos adolescentes são *falados* pelo dos adultos; outro entrave é o excesso de burocratização que inviabiliza qualquer mudança ou consolidação de projetos alternativos e inovadores. Gregori (2000, p.166) conclui sua avaliação da trama institucional, que aprisiona soluções e práticas mais eficazes, propondo como caminho para melhor se balizar os avanços e apurar os problemas, “a análise, numa perspectiva qualitativa, do comportamento dos vários atores envolvidos nessa trama e as ações institucionais levadas a cabo no cotidiano”.

Gregori (2000) também ressalta que não podemos perder de vista que o corporativismo, o assistencialismo e o modelo autoritário para tratar de questões sociais

ainda estão longe de ser erradicados. Somos concordes com a autora, quando ela adverte para não esquecermos que o Estatuto, ao conceber as crianças e os adolescentes como “sujeitos de direitos em condição de desenvolvimento”, alterou profundamente uma concepção anterior, na qual eles eram tomados como objeto de tutela.

Deve-se, portanto, levar em conta algumas dificuldades que têm contribuído para tornar mais morosa a efetivação do Estatuto na prática, não somente no município de Marília-SP: para certas instituições, de cunho religioso ou não, que assistem ao setor infanto-juvenil há tempo e viam sua clientela como objeto de tutela, está sendo difícil trabalhar com a noção de criança enquanto “sujeito de direitos”, tal como apregoa o ECA; falta, ainda, à população, conhecer mais, conferir legitimidade e reconhecimento às propostas do Estatuto; além disso, não se pode desconsiderar o fato de que os valores de proteção e defesa dos direitos da infância majoraram o interesse comercial, a disputa por obtenção de recursos e de poder. Sabe-se que trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade, hoje, rende benefícios políticos incalculáveis.

A cidade de Marília-SP foi, no ano 2000, uma das cidades paulistas premiadas no setor educacional e de assistência à infância pela UNESCO e Fundação Ayrton Senna. Sem dúvida, a atenção do poder público municipal aos problemas afetos às crianças tem sido notável, a construção das cinco unidades da Casa do Pequeno Cidadão e o decréscimo vertiginoso do número de crianças pedientes nos semáforos são prova disso. Entretanto, sabemos que ainda são poucos, não só em Marília-SP, os avanços de políticas públicas que contemplem sobretudo os direitos dos adolescentes, conforme previsto no ECA. Há descompromisso dos poderes públicos, das entidades que trabalham no setor e também da sociedade em geral, com o futuro dos adolescentes que beiram o caminho da marginalidade, envolvendo-se com pequenos furtos ou drogas.

Passaremos a relatar um caso exemplar, a nosso ver, da situação de desamparo em que se encontram alguns adolescentes que vivem em situação de risco, nas ruas de Marília-SP.

Nos últimos dois meses de 2000, acompanhamos de perto a vida de Raimundo - conforme análises anteriores -, um garoto de 16 anos, perdido na confusão de conflitos próprios da adolescência, entretanto agravados pela falta de apoio familiar, escolar e assistencial. Mesmo



que nossos olhos não queiram ver, existem em Marília, uma cidade com uma população em torno de duzentos mil habitantes, cerca de vinte adolescentes vivendo na mesma situação de Raimundo²⁶.

Trata-se de garotos entregues à própria sorte nas ruas, ora acolhidos na casa de parentes ou amigos, nas dependências da delegacia de polícia ou no albergue da cidade, mas que freqüentemente dormem em casas abandonadas, nas praças, nas marquises de lojas ou no antigo cinema desativado, e assim vão passando os dias e as noites, sem distinguir o domingo ou a noite de natal. Como nos disse Raimundo, em um comentário sobre as festas de fim de ano, para ele "nunca existiu papai noel e essa história de ganhar brinquedo no Natal". Ao invés disso, muito cedo sentiu o gosto azedo do abandono da mãe, mal sabe escrever o nome e lê poucas frases. Nunca provou o sabor de passar férias escolares na Ilha do Mel ou alimentou qualquer outra fantasia comum à idade; ao contrário, já amargou o fel de ter passado muitas noites de frio nas ruas e medo em hospital psiquiátrico ou clínicas para se desintoxicar de crack.

Tentativas, em vão, foram feitas para reaproximá-lo da família, por parte do Conselho Tutelar. A mãe, que o aceita, ele não a quer "nem que ela venha pintada de ouro"; ele quer os tios, que o rejeitam por receio de confusão, porque Raimundo "se meteu em encrenca com droga".

Raimundo apela aos nossos sentimentos, dizendo que vai morar no meio do mato. Outras tentativas são feitas, mediadas pelo Conselho Tutelar, para encaminhá-lo a algum lugar em que possa ficar longe do "mocó" onde dorme (de endereço sabido, mas ignorado pelas autoridades), pois Raimundo corre risco de morte, uma vez que pesa sobre ele suspeita de delação sobre um traficante que fora preso recentemente.

O problema é que não existe em Marília nenhum local que possa acolher, mesmo por curto tempo, adolescentes com o perfil de Raimundo. Existe a Comunidade Terapêutica Esperança, brevemente referida em páginas anteriores, que é mantida por agremiação religiosa e subsidiada em parte pela prefeitura municipal. Entretanto, por se

²⁶ Esta estimativa não se baseia em dados oficiais, mas em observações sistemáticas e conversas informais com pessoas que atuam na área.



tratar de um local de recuperação de drogaditos em meio aberto, e considerando sua história de fuga recorrente em um hospital psiquiátrico, Raimundo não foi aceito na Comunidade.

Conclusão: não obstante o pavor de Raimundo em ser internado novamente em uma instituição fechada, do tipo manicomial, ele foi encaminhado, na falta de outra alternativa, para o *Esquadrão da Vida*, que atende adultos (ressalte-se que este encaminhamento é questionável, de acordo com o ECA) dependentes de drogas, com a ressalva, feita pela conselheira tutelar, de que “se ele fugisse, seria entregue às mãos da polícia”. Raimundo fugiu no segundo dia de internação. Passados dois meses, ainda não se sabia do seu paradeiro; talvez Raimundo tenha ido mesmo morar no meio do mato junto aos bichos, como disse em uma das nossas primeiras conversas; ele sabe, ao seu modo, que no mundo humano, desumanizado, achar um lugar para viver está cada vez mais difícil.



Escolhi [a foto] por causa que o bicho tá preso.

Dalila, 14

Para muitos, “se não fosse esse pessoal dos direitos humanos que protege bandido” o problema estaria solucionado mandando Raimundo para a FEBEM, em São Paulo, uma vez que ele mesmo disse estar implicado em um furto. Se for este o melhor encaminhamento, o problema poderá ser resolvido, ainda no primeiro semestre do ano de

2001, quando passará a funcionar em Marília uma unidade da FEBEM, com capacidade para 72 adolescentes, com vagas subdivididas entre os que estarão cumprindo medida de internação e os internos provisórios, no aguardo da decisão do juiz.

Sabemos que, não obstante as reformulações em processo e as tentativas de descentralização da FEBEM-SP, criando unidades de menor porte espalhadas pelo interior do estado, os horrores praticados no tratamento aos internos, em algumas unidades de São Paulo, e a reincidência de internação dos mesmos adolescentes já constituem indicadores que permitem desqualificar a FEBEM como um equipamento eficaz para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Inclusive, conforme aponta o estudo de Gregori (2000, p.190), a estrutura da FEBEM-SP foi reconhecida como falida e cogitado seu fechamento pela secretária Alda Marco Antonio, quando assumiu a instituição, em 1990; entretanto, a secretária permaneceu pouco tempo no cargo e isto não foi possível acontecer antes que ocorresse sua demissão, em 1992.

Obviamente, não se está propondo aqui o fechamento, ou não, da FEBEM. O assunto exige uma análise detalhada, dada a complexidade dos inúmeros aspectos envolvidos na questão, contudo, não se pode esperar que a presença de uma unidade da FEBEM em Marília vá solucionar os problemas afetos aos adolescentes em situação de risco, que vêm-se agravando a cada dia.

Acompanhamos o desenrolar de outro caso, transcorrido em fins de 1999, que infelizmente acabou na morte do adolescente Beto, 16 anos, que vivia na companhia de outros meninos em uma casa abandonada no bairro Santa Antonieta, zona norte da cidade.

Segundo nos relatou o presidente da Sociedade Amigos do Bairro, a comunidade tentou evitar este desfecho trágico, levando ao conhecimento das autoridades competentes, em 22 de novembro de 1999, a situação de risco em que se encontrava Beto, alertando que ele e outros meninos de seu grupo estavam na mira raivosa de alguns moradores, vítimas de freqüentes furtos de botijões de gás, de pequenos objetos ou de roupas no varal das casas.

A situação de Beto e de seus amigos agravou-se depois da suspeita que pairava sobre eles em relação à ocorrência de um estupro, entretanto não registrado na polícia,



sofrido por uma mulher do bairro. Diante dos acontecimentos e do clima de insegurança na comunidade, os moradores fizeram um abaixo-assinado e o encaminharam à promotoria em 22/11/99, pedindo providências, em tom veemente, como se nota no trecho que transcrevemos abaixo:

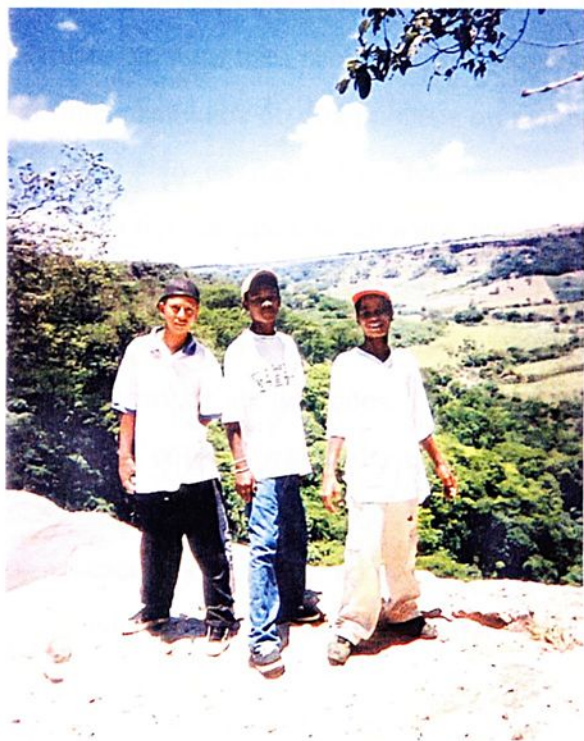
“(…) Considerando que a nossa cidade se encontra deficitária, sem instalações adequadas, enquanto assistimos impotentes às discussões sobre a descentralização da FEBEM, sentimos a necessidade de buscar apoio do Ministério Público do Estado de São Paulo para que a situação seja amenizada, a partir do conhecimento real do problema por parte de nossas autoridades constituídas.

Considerando que, quando lembramos que conhecemos esta criança ainda no colo de suas mães, também carentes, perguntamos a nós mesmos, à comunidade e ao poder público: fizemos alguma coisa por eles? Se fizemos, não foi o suficiente, pois aquelas crianças saltaram dos colos de suas mães, para serem acolhidos pelas ruas, que lhes ofereceram como refúgio o vício das drogas. Diante dessa situação, não podemos ficar de braços cruzados, pois temos um final ainda pior, em que poderá prevalecer a barbárie, ao invés da justiça (…).”

Na entrevista realizada com o presidente da associação de moradores foi possível constatar os esforços dispendidos pela comunidade para evitar um mal maior, o que acabou acontecendo com a morte de Beto.

“Primeiro, levei o caso ao Conselho Tutelar, que me pediu que entrasse com um ofício na Promotoria, pedindo a tutela do menino. Também conversei informalmente com um técnico da FEBEM, que disse saber do caso, mas que não tinha o que ser feito e, ironicamente, ainda me falou: leva ele pra sua casa. A FEBEM, naquela ocasião, estava em pé de guerra em São Paulo. (...)

No Fórum, o juiz me recebeu, sentado sobre uma ponta de uma mesa, o que eu achei meio displicente. Expliquei a situação, inclusive um dos meninos já tinha sido espancado e amarrado em uma árvore. O juiz me disse que pra pedir a tutela do menino não é fácil, que precisava de um fato novo. Isso na verdade me chocou. Eu já tinha dito a ele que os meninos estavam arrombando as



casas, já estavam armados, (...) Pra mim, ele [o juiz] não deu a mínima importância ao que a gente estava pedindo, disse que ia encaminhar. Não deu em nada. Não demorou nem trinta dias, o menino foi morto.(...)

Depois que isso aconteceu, fui chamado no Fórum, as assistentes sociais me disseram que estavam dispostas a fazer um trabalho de conscientização, palestra de prevenção contra drogas, e pediram a colaboração da Associação. E ficou nisso. Até hoje, não sei se foi a polícia, ou quem matou. Falar que o menino pulou no buracão [precipício] eu não acredito, porque ele estava sem roupa, com o pé quebrado. (...)

O entrevistado concluiu seu depoimento, indignado com a falta de agilidade dos poderes constituídos e de

propostas concretas e eficazes para enfrentar os problemas:

Eu fico temeroso porque esse caso não será o último. Tem meninos que eu vi crescer e hoje vivem pela rua, armados. Se eu tô sabendo desses casos, será que o Conselho Tutelar, o juizado não estão sabendo? A gente [a associação de moradores] fica de mãos atadas, não tem poder, e também não tem estrutura no bairro pra oferecer alguma coisa prá eles. [Entrevista 2]

Parece não haver outro caminho para fazermos valer efetivamente o Estatuto no âmbito do município de Marília, senão auscultar, quantitativa e qualitativamente, como vem sendo feita a aplicação das medidas sócio-educativas em meio aberto, conforme prevê o Estatuto. Quantos adolescentes infratores estão em liberdade assistida e como estão sendo acompanhados? Quantos estão prestando serviços à comunidade, sendo capacitados para o trabalho, com apoio de empresários locais? Como está sendo feita a avaliação técnica das entidades conveniadas com a prefeitura local que recebem adolescentes internados para desintoxicação de drogas ou se acham em conflito com a lei ?

Estas são algumas perguntas que exigiriam atenção especial, não somente do poder público, mas também por parte das Universidades, do Núcleo de Direitos Humanos – NUDHUC, do Fórum de Defesa, dos Conselhos e demais pessoas cômicas da necessidade de se fazer pressão junto aos órgãos competentes, exercendo papel fiscalizador, para que efetivamente se rume na direção de co-responsabilidade e se cumpra o Estatuto.

Retomando os casos de Raimundo e Beto, antes relatados, convém deixar claro que a explanação aqui feita não intenciona imputar culpa especificamente aos órgãos públicos ou a quem quer que seja. Não se trata de achar um responsável único pela falta de encaminhamento devido, mas sim reconhecer que são emblemáticos da desarticulação, sobretudo, entre as várias esferas competentes que deveriam propor as soluções. Acompanhamos os esforços da conselheira tutelar que cuidou do caso do Raimundo, reconhecendo que a angústia e o tom de ameaça com que abordou o adolescente (advertindo que, se ele fugisse, lavaria as mãos e o

NOME: Dioniso

RAIO X¹¹

Problemas atuais: maconha

Problemas resolvidos: não atendi aquele macomho

Sonhos: disser mal

Medo: de perder

Raiva: de mim

Vontades: de trair

Felicidade: este aqui

Saudade: da mãe

Susto: um braco

Pessoas que admiro e porque: porque eu sou humilde

entregaria à polícia) são compreensíveis, porque os recursos de que o Conselho Tutelar dispunha para encaminhamento dos casos eram (são, ainda?) exíguos ou, pode-se dizer, quase inexistentes.

O Projeto Municipal Casa do Pequeno Cidadão

O projeto municipal Casa do Pequeno Cidadão, hoje com 6 unidades, atende cerca de 500 crianças e adolescentes, conforme a coordenadora da unidade onde realizamos a pesquisa²⁷, e começou a funcionar em 1997. O objetivo geral do projeto, conforme informativo distribuído pela Secretaria do Bem-Estar “é fazer com que crianças e adolescentes abandonem o vício das ruas, reintegrando-os na família, escola ou comunidade. A população alvo: crianças e adolescentes de ambos os sexos na rua; a faixa etária: 7 a 17 anos e 11 meses”. No informativo, lê-se, ainda, que a iniciativa do projeto adveio “de um diagnóstico realizado pelo CMDCA em 1996, no qual constatou-se que 55 crianças e adolescentes estão em situação de risco pessoal e social, buscando nas ruas da cidade a satisfação de suas necessidades básicas através da mendicância e/ou pequenos furtos”.

Em relação a esta apresentação oficial do projeto, parece-nos pertinente fazer algumas considerações: primeiro, quanto ao objetivo proposto, definido como “fazer com que (...) abandonem o vício das ruas”. O uso da expressão “vício das ruas” pode sugerir mais um estigma em relação à criança que sobrevive nas ruas, culpabilizando-a por sua condição de vida e, nesse sentido, parece-nos imprópria para caracterizar uma problemática que, como sabemos, é altamente complexa, enraizada em violências econômicas, sociais e culturais. Outra observação diz respeito ao fato do projeto apresentar uma certa distância entre os seus propósitos e a prática, ou seja, o projeto visa “atender crianças que buscam nas ruas a satisfação de suas necessidades básicas através da mendicância e/ou pequenos furtos”, todavia, conforme pudemos constatar, o projeto limita-se a atender crianças e

²⁷ Entretanto dados veiculados em matéria jornalística, “Gangue da chupeta age no interior de SP”, informam que o projeto CPC atende 800. (Gangue..., 2001)



adolescentes que não estejam envolvidos com drogas ou em conflito com a lei – os chamados “infratores”. Em relação a estes, não se observa nenhum equipamento municipal que os acolha, e quanto aos drogaditos, conforme se referiu em páginas anteriores, o atendimento é terceirizado, feito na Comunidade Terapêutica Esperança ou, então, encaminha-se o usuário de drogas a um projeto existente em Garça – cidade localizada a 30 km de Marília –, conhecido popularmente como *projeto do pastor*.

Foi possível constatar, pelo menos na unidade da Casa do Pequeno Cidadão onde fizemos a pesquisa, que o número de crianças participantes desse projeto e que têm experiência de rua é bastante reduzido. Entre as vinte crianças e adolescentes, de idade entre 12-14 anos que freqüentam a CPC, no período da tarde, por nós entrevistadas, com vistas a fazer uma triagem para constituir nosso grupo de pesquisa, apenas quatro disseram ter passagem pelas ruas, quer mendigando ou trabalhando. Não obstante esta constatação, há de se ressaltar que o número de crianças pedientes nas ruas centrais de Marília diminuiu visivelmente após a implementação do projeto Casa do Pequeno Cidadão, quer comparado ao índice de 55 crianças/dia registrado pelo Conselho municipal de defesa da criança, junto com a prefeitura, em 1996, ou à cifra de 79 crianças/dia, constatada no final do ano de 1994, mediante uma sondagem numérica que realizamos (Justo, 1995)²⁸.

A diminuição do número de crianças em situação de rua, em Marília, deve-se, sem dúvida, ao trabalho realizado pelas educadoras de rua – uma conquista para a cidade que veio com a implantação do projeto Casa do Pequeno Cidadão, embora algumas lideranças comunitárias o vejam com certo ceticismo, como observamos na entrevista abaixo:

P- O sr. conhece a Casa do Pequeno Cidadão, o que acha do projeto?

R- Eu não conheço, mas eu acho que não está comportando os problemas. Primeiro, porque não sei o que acontece, mas os meninos não querem ir lá. Dizem que eles sumiram do centro da cidade, mas tão tudo aprontando na vila, eles não vem aqui pedir nos semáforos, por medo das assistentes sociais levarem para a Casa do Pequeno Cidadão.

P- Mas porque os meninos teriam medo de serem levados para a CPC?

²⁸ Pautada em critérios objetivos, controlados cientificamente e na qual utilizou-se os mesmos procedimentos da pesquisa conduzida na cidade de São Paulo, em 1993, orientada por Fúlvia Rosenberg.



R- O que eles dizem é que lá não tem nada pra fazer, que só faz a tarefa [da escola] e depois fica largado, jogando bola. (Entrevista 2)

As crianças e adolescentes que freqüentam a Casa do Pequeno Cidadão são atendidos pelo projeto no horário em que não estão na escola, e as atividades desenvolvidas incluem: reforço escolar, esporte, principalmente futebol, artesanato com sucatas, pintura em tecido, bordado etc. e atividades profissionalizantes para os maiores de 14 anos, tais como marcenaria, mecânica de autos, instalações elétricas etc.

No decorrer de abril a novembro do ano 2000, mediante autorização para realizarmos parte de nossa pesquisa de doutorado, nos foi possível conhecer “por dentro”, não somente as instalações de uma das seis unidades do projeto Casa do Pequeno Cidadão, mas o trabalho educacional cotidianamente desenvolvido com cerca de sessenta crianças e adolescentes, de idade entre 7-16 anos, que a freqüentavam regularmente.

Além da coordenadora, o trabalho na Casa era desenvolvido por quatro educadoras sociais, responsáveis principalmente pela atividade *reforço escolar*, três merendeiras/faxineiras, dois policiais militares e, também, pela colaboração voluntária de mais 4 pessoas: uma senhora ligada à maçonaria, (uma das entidades que auxiliam com recursos financeiros o projeto), um estagiário de educação física, uma orientadora religiosa e uma professora de artesanato.

Não havia atividades profissionalizantes na Casa, pois estas são oferecidas apenas em uma das unidades do projeto CPC, que concentra maior número de adolescentes com idade acima de 14 anos. Alguns usuários da Casa faziam parte, juntamente com participantes das demais Casas, de um coral, um grupo de dança estilo afro e uma fanfarra mantidos pela prefeitura municipal e que costumeiramente fazem apresentações em eventos culturais, inaugurações de obras realizadas pela atual administração etc.

No tocante ao trabalho educacional desenvolvido pelas educadoras junto aos meninos, nota-se um esforço considerável por parte delas, entretanto o salário que recebem é baixo²⁹. Além disso, o quadro de funcionários é exíguo, ao ponto da Casa ter finalizado o

²⁹ R\$ 505,58, valor líquido recebido em novembro de 2000) por 8 horas de trabalho/dia, é baixo, sobretudo se comparado ao salário das professoras municipais que é em torno de R\$800,00



ano 2000 com apenas duas educadoras, porque uma delas foi transferida para outra unidade do projeto, a fim de ajudar na confecção de objetos natalinos que tradicionalmente são comercializados em uma feira beneficente de fim de ano, e outra educadora estava afastada do trabalho por motivo de saúde na família.

Outro aspecto merecedor de consideração, por nós observado, é a rotatividade de pessoas que prestam serviço voluntário na Casa, nas áreas de artesanato e atividade esportiva. Sabe-se que o serviço voluntário, sem remuneração, está sujeito a ser instável, o que pode prejudicar a criação de vínculos afetivos entre adultos/meninos, vínculos estes tão necessários para se tentar reverter a situação de desamparo em que muitos deles se encontram. Neste particular aspecto, deve-se ressaltar que a Casa provê sessões semanais, em grupo, para atendimento psicológico e fonoaudiológico dos casos mais necessitados, todavia como a psicóloga não é exclusiva da Casa, as sessões são muito espaçadas, o que acaba comprometendo a qualidade do atendimento.

Ainda em relação ao trabalho voluntário, torna-se importante ressaltar que a aceitação do trabalho oferecido passa por um crivo institucional, ou seja, há preferência por voluntários que realizem trabalhos artesanais, como bordados, pintura em panos de prato, confecção de tapetes, anjos natalinos etc., que depois são comercializados em feiras de artesanato promovidas por entidades assistenciais. Esta prática corre o risco de ser criticada pelo uso indevido de mão-de-obra infantil, além de sugerir uma inversão de interesses: ao invés da prioridade ser a criança, como afirma o *slogan* publicitário da administração municipal, talvez importe mais mostrar a Casa do Pequeno Cidadão como um projeto de resultados³⁰.

Refiro-nos à seletividade do trabalho voluntário adaptado aos objetivos *políticos* da instituição, considerando a falta de incentivo às atividades propostas pelos próprios meninos usuários do projeto. Uma das propostas rejeitadas, durante o período em que convivemos na Casa, foi o trabalho voluntário de um integrante do movimento *hip hop* local para refinar o gosto de alguns meninos que faziam parte do grupo de pesquisa por músicas do estilo rap; sentimos também falta de respaldo institucional para apoiar a iniciativa de um

³⁰ Críticas como estas poderiam ser evitadas caso se coibisse a venda de objetos feitos pelos adolescentes, a exemplo de um projeto direcionado à recuperação de infratores que conhecemos na cidade de Barcelona.



mestre de escola de samba que contatamos para dar continuidade à formação de uma *banda bate lata*, nos moldes do projeto Olodum, na Bahia, iniciada precariamente em uma das Oficinas por nós realizada.

O que nos causou particular estranheza foi a presença diária de dois policiais uniformizados e armados na Casa. Indagados sobre as razões de tal presença, justificaram que “é para mudar a imagem que os meninos têm da polícia, para pôr ordem, evitar brigas e também para a segurança deles”. Perguntamos a um dos policiais se havia ocorrido algum fato de violência ou ameaça que justificasse tal medida de segurança, e ele nos respondeu que “não, mas é para prevenir que alguém venha tirar à força um menino da Casa, porque têm uns que estão metidos com droga”, complementando que tinha mais um da polícia, “encostado da Banda militar” [de música], que também prestava serviços para a Casa. Pareceu-nos que a presença dos policiais supriam, na realidade, a falta de mais educadoras sociais, uma vez que, como ressaltamos, trabalhavam apenas duas no final do ano 2000. Registre-se, também, como um problema a ser considerado, a quase total ausência de educadores sociais do sexo masculino que atuam no projeto CPC, sobretudo porque a maior parte dos atendidos é formada por meninos. Há apenas um educador, entre aproximadamente vinte educadoras que trabalham nas seis unidades do projeto.

Representações dos educadores sociais sobre os meninos em situação de rua e a CPC

Muito do que conseguimos observar quanto às representações dos educadores sociais sobre o Projeto CPC a respeito dos meninos atendidos pelo projeto e também acerca do trabalho que realizam foi fruto de anotações no diário de campo e registro de conversas informais feitas ao longo dos cinco meses em que participamos semanalmente do cotidiano de uma das unidades do projeto e em visitas esporádicas realizadas em outras unidades. Sentimos que havia resistência em nos conceder entrevistas, o que foi prontamente aceito por nós, compreendendo o receio de algumas educadoras quanto a possíveis admoestações de superiores.

Em conversas informais observamos que os pontos negativos que sinalizavam insatisfação com o trabalho referiam-se basicamente ao baixo salário, excesso de trabalho e



necessidade de mais profissionais, falta de cursos de capacitação para desenvolverem atividades diferentes e atrativas para os meninos, falta de uma orientação psicológica para os educadores (alguns diziam sentir insegurança no desempenho da função) e necessidade de mais reuniões com a coordenadora da Casa, uma vez que estas se davam apenas com o intuito de passar novas informações da Secretaria do Bem-Estar ou quando demandadas por um problema grave ocorrido em relação a algum usuário do projeto.

Não obstante algumas críticas à instituição, as representações dos educadores sobre a CPC são, em geral, positivas. Destacam sobretudo o apoio dado às famílias, mediante doação de cestas básicas e o reforço escolar oferecido às crianças da Casa, como se pode observar no trecho da entrevista realizada com uma educadora, que transcrevemos a seguir.

tá ali, dando a maior
Se você tá fazendo coisa
a, eles falam.

P: Como você avalia o projeto CPC?

R: “É um projeto muito bom porque as crianças que não têm apoio em casa, aqui tem quem ajude fazer tarefa e também pode participar do coral, da dança, da fanfarra, jogar futebol e não ficar sozinho em casa ou na rua aprontando (...). Todos, quando a mãe

vem pra reunião também recebem uma cesta básica (...).

P: Eu já ouvi algumas críticas ao projeto, por parte de crianças que freqüentam a Casa. Você acha que as crianças, em geral, gostam das atividades oferecidas?

R: Acho que as vezes elas se cansam de tanta apresentação de coral, (...) por isso que tem tanto entra e sai de meninas no coral, na dança (...).

P: O que falta, na sua opinião, para o projeto melhorar?

R: Falta recursos, e também trabalhar com a família, porque aqui a criança tem de tudo, ela chega em casa, e daí? (...) Se a criança tá com problema, tá agressiva, só quando você vai na casa, olha onde ela dorme, o que ela come, é que você vai entender o comportamento dela. [Entrevista 1]



Nota-se uma preocupação de cunho social, por parte da entrevistada, entretanto sua avaliação do projeto parece ainda ancorada na herança assistencialista e modelo de educação compensatória. Em outra entrevista, feita com uma educadora que trabalha na rua e em uma das unidades da CPC, as críticas ao projeto e a consciência das dificuldades do trabalho aparecem mais realçadas:

P - Como você avalia o projeto CPC?

R - [Os meninos na rua] têm medo, fogem da gente (...) porque não adianta simplesmente tirar a criança da rua, sem dar uma alternativa pra ela. O menino faz um curso profissionalizante, mas só um ou outro é que arruma colocação [no trabalho]. (...) Falta espírito de equipe no trabalho [do educador social], a criança e o trabalho do educador não são valorizados (...). Eu queria poder sentar junto com a criança, na rua, conversar, voltar outro dia, sem compromisso político (...) Infelizmente, eu sei que ela não pode ficar ali, senão vem bronca pra cima da educadora. (...) Não adianta trabalhar com a criança e não fazer nada com a família.

P - Em geral, você acha que os meninos gostam das atividades oferecidas?

R - Acho que as vezes elas se cansam de tanta apresentação de coral, por isso que tem tanto entra e sai de criança no coral, na dança.

P - Na sua opinião, o que precisa mudar?

R - As assistentes sociais precisavam atuar mais nas famílias, orientando quanto à educação, dando noções básicas de higiene e trabalhando a auto-estima dos pais, para eles perceberem que podem melhorar, arrumar serviço. Se os pais estão com a auto-estima abalada como vai ajudar o filho? Os pais não conseguem ter a visão de que a escola é um caminho e incentivar o filho para estudar.

[Entrevista 4]

A educadora destaca, em sua entrevista, um dos pontos vulneráveis do projeto CPC, ou seja, a dificuldade de garantir bolsa-aprendizagem e uma colocação dos adolescentes participantes do projeto no mercado de trabalho. Ao lado disso, reclama um outro modelo de atuação do educador (que vá além de simplesmente "tirar a criança da rua") e enfatiza a necessidade de atuar não só com a criança, mas com a família, "dando noções de higiene (...), resgatando a auto-estima dos pais". Não obstante a pertinência dos pontos focalizados pela entrevistada, cabe ressaltar que o fundamental (para se tentar reverter a situação da criança de rua) não é "trabalhar com a família", mas a família ter trabalho, evitando-se mendicância ou trabalho infantil.



Representações de crianças e adolescentes que freqüentam a CPC sobre o atendimento

Considerando o que nos foi possível observar durante aproximadamente cinco meses de participação semanal no cotidiano de uma das Casas, pode-se dizer que as relações entre os meninos e as educadoras, bem como as representações deles sobre o projeto CPC são bastante positivas. Observamos que os gestos de carinho das crianças dirigidos às educadoras e de adesão às poucas atividades propostas eram mais freqüentes do que os xingamentos e a recusa em participar delas.



Escolhi pra mostrar as medalhas
que ganhei nos jogos da CPC.
Tim, 15

Foi possível observar as representações dos meninos sobre a Casa em várias oficinas realizadas e também nas entrevistas. O apreço que alguns tinham pela Casa e pelas educadoras ficou patente no registro fotográfico de várias delas, que fizeram para “guardar de lembrança”.

Além das fotos-testemunho da convivência deles na Casa, e que queriam guardar, as respostas dadas pelos sujeitos em algumas oficinas também foram indicativas do valor que a Casa e as educadoras têm para alguns deles, como pode ser notado nas considerações feitas a seguir.

Na oficina *Se você fosse..... um lugar*, um dos respondentes escolheu a CPC, o que denota a significação da Casa para ele. As demais respostas

foram: paisagem, aqui (CPC), country club, Mc Donald's.

Na oficina *Raio X*, especificamente no item *pessoas que eu admiro*, outro dos treze respondentes escolheu uma das educadoras para seu *eu-ideal*, as outras pessoas escolhidas foram: colega (2), namorada (1), mãe (3), irmã (1), educador (1), a pessoa mesma (2). Na oficina 6, em que foram solicitados, primeiro, a representar graficamente o clima de suas salas de aula e, em seguida, fazer o mesmo exercício em relação a um outro grupo ou instituição (que poderia ser o grupo de amigos, a família, a igreja, ou a CPC) 8, entre 13 participantes, 4 escolheram a “família” e 3 a CPC para contrapor ao clima da sala de aula, identificado majoritariamente como “uma bagunça” (vide Tabela de Respostas da Oficina 6).

Também na mesma oficina, que tratou de fazer uma enquete a respeito de sentimentos, preferências, valores etc. dos participantes, a CPC figurou como *programa legal* no protocolo de 2 participantes e as demais respostas foram: futebol (3); ouvir/cantar rap (2); artes marciais (1); TV (4); sair, brincar, paquerar (1). A Casa também foi usada para indicar o que é *felicidade* para 2 participantes, as outras respostas foram: viver (1), família (3), casar (1), “quando eu comer as coxinhas ...” [resposta de interesse sexual] (1), respostas em branco (3).

Nas entrevistas, procuramos saber quais as atividades da Casa que eles preferem, bem como as sugestões para a Casa ficar melhor. As atividades escolhidas foram: esporte (4), artesanato (2), cantar no coral (2), cortar cabelo dos colegas (1).

Quanto às sugestões para melhoria da CPC, as respostas foram:

Tom: “campo grande de futebol e mais coisas para fazer, porque ficar jogando bola o dia todo, não dá”.

Júlio: “voltar a ter tae-kwon-do”.

Amanda: fazer teatro, tirar foto.

Dalila: “falta mais pulso da coordenadora, ela é muito boa, as pessoas



não têm respeito porque misturam amizade com liberdade. Mais esporte, futebol, coral, leituras, gostei das suas aula" [alusão às oficinas que desenvolvemos].

Elomar: "ter mais cursos e coisas para fazer. O concurso de cartão de Natal foi legal, eu fui classificado e ganhei uma bicicleta; tirar foto, aprender coisa nova, não ficar todo dia naquela mesma coisa".

Gil: "ter grupo de rap e fazer apresentação do grupo, fazer acampamento, passeio, ter sempre brincadeiras".

Cido: "tirar foto".

Sem sombra de dúvida, os depoimentos acima testemunham o quanto a CPC é um suporte afetivo-educacional importante para organizarem suas vidas. Amanda, 11 anos, foi uma das entrevistadas que mais claramente se reportou a este aspecto, ao ressaltar o valor que a rotina de atividades da Casa tem para ela: "o que eu mais gosto é quando a gente chega, brinca, depois vai comê, escova os dente, uns vão fazê tarefa, outros vão pro coral (...)".

Entretanto, como se pode notar também nos depoimentos, além do apoio organizativo para suas vidas, os usuários querem mais do projeto CPC: mais esporte, teatro, rap, leituras, fotografia, acampamentos, concursos artísticos etc. Sentem necessidade de afirmarem seu potencial criativo e reflexivo, querem "aprender coisa nova, não ficar todo dia naquela mesma coisa"; no fundo, reivindicam um suporte educacional amplo para aprenderem a viver, que vá muito além do apoio recebido nas tarefas escolares ou em técnicas de decorar taboadas. Nas falas desses meninos há um pedido para que sejam respeitados como "sujeitos de direitos", tal como está escrito no texto do Estatuto e conforme os novos saberes educacionais defendidos em documentos da UNESCO para o nível de ensino básico: aprender a conviver com respeito e ajuda mútua e não apenas aprender as quatro operações matemáticas. (Delors, 2000)



Eles disseram, quando entrevistados, terem gostado de nossas “aulas” (que na realidade, correspondem às oficinas de música, fotografia, teatro etc.), porque essas vivências de *pertencimento*, das quais participaram como grupo, de certa maneira transgrediam a oficialidade do que é aula³¹. Através de esquetes teatrais, colocamos em cena (e refletimos conjuntamente) aspectos da violência social contemporânea – drogas, furtos, mendicância nas ruas– até então intocados; nas oficinas de fotografia e música foram acolhidos seus desejos de guardar uma lembrança na foto, de *bater lata* e

compor rap, e assim foram afinando seus olhares para enxergar os problemas sociais.

Ficou marcante nas entrevistas e respostas à enquête *Raio X* o interesse deles (de meninos e meninas) por futebol e outras modalidades esportivas, bem como o gosto esfusiante da maioria por música, bater lata e canto. Apenas o canto coral é incentivado, e os participantes têm agenda repleta de compromissos com apresentações do *Coral da CPC* nos eventos municipais, sobretudo quando se aproximam as festividades natalinas.

Alguns coralistas não deixam de expressar nas apresentações um certo ar de cansaço, junto com orgulho e vergonha, quiçá constrangimento, por perceberem que são portadores de um estigma: criança (pobre) da Casa do

³¹ Transgredir é o pedido de arte-educadores, como Antonio Nóbrega, o qual assim se posicionou em uma entrevista dada à revista *Pátio* (1999).

do Pequeno Cidadão. O peso de carregar este estigma foi diretamente referido por Adilson, 15, quando entrevistado: “se tiver com a camiseta da Casa do Pequeno Cidadão e entra no supermercado, eles já acha que a gente vai robar”.

A exposição das crianças à situações estigmatizadoras poderia ser mitigada se ao lado de apresentações coletivas de dança, canto coral etc., também se oportunizasse a elas desenvolvimento individual de seus interesses artísticos, esportivos ou profissionais. Para tanto, haveria necessidade de mais esforços conjugados entre poder público, empresários e comerciantes com vistas a apadrinhar as crianças em situação de rua –cujo índice (55 crianças/dia), segundo dados oficiais do município, não chega a ser alarmante– viabilizando a elas um maior número de bolsas-aprendizagem em escolas particulares de dança, informática, futebol etc, a exemplo de um projeto subvencionado pela Cáritas espanhola, que tivemos oportunidade de conhecer na cidade de Barcelona, em 1998. (A esse propósito cabe registrar a esfusiente alegria de Adilson, ao ser convidado para treinar na escola de seu ex-professor de tae-kwon-do, que havia ministrado voluntariamente aulas na CPC durante alguns meses)³².

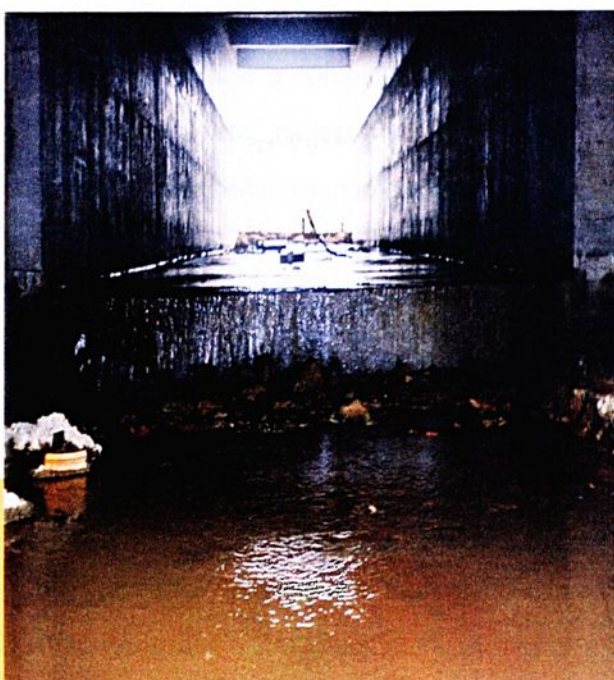
³² Infelizmente, o trabalho voluntário é também *trabalho explorado*, em nosso país; é exercido sem apoio, sem cursos para capacitação prévia dos voluntários etc. No decorrer da pesquisa, ao estreitar as relações com meninos que trabalham nas ruas de Marília-SP, soubemos que recebiam cestas básicas de empresários voluntariosos da cidade, todavia os mesmos não contribuem com o fundo municipal destinado à política de atenção à infância, conforme previsto no ECA, o que revela a desarticulação existente entre Conselho de Direitos da Criança, empresários, poder público etc.





Quis mostrar o abandono
da rua. Passava sem ver
esses problema

Gil, 15



Escolhi esta porque eu nasci
na Cascata.

Tom, 13

Fotos do Bairro e da Cidade

Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa apresenta uma análise de um fenômeno persistente na realidade brasileira e que tem se mantido, a despeito de uma série de programas assistenciais desenvolvidos nas duas últimas décadas, não só nas grandes cidades, mas em municípios de porte médio, como é o caso o caso de Marília-SP, cujo número de habitantes aproxima-se de duzentos mil.

O estudo não se propunha analisar numericamente a extensão do problema na cidade, o que foi feito em anos anteriores ³³, mas enveredar por um caminho qualitativo de pesquisa, buscando paradigmas de análise que dessem conta de abarcar a complexidade de fatores a ele vinculados no âmbito cultural, econômico, escolar, familiar etc., na tentativa de contribuir para o delineamento de políticas públicas, particularmente direcionadas às crianças e aos adolescentes em situação de rua, na cidade de Marília-SP.

Com vistas a estes propósitos, paralelamente à busca de uma reflexão teórica ampliada, a pesquisa enveredou por fazer entrevistas com um grupo de meninos e meninas que vivem trabalhando ou mendigando nas ruas do centro da cidade, procurou colher representações de educadores sociais e lideranças comunitárias a respeito do problema focalizado, além de tentar conhecer mais de perto o projeto municipal Casa do Pequeno Cidadão (criado em 1997 e que atende em torno de quinhentas crianças e adolescentes), mediante a realização semanal de algumas vivências e oficinas – de música, teatro, fotografia – desenvolvidas com um grupo de

³³ Dados oficiais da prefeitura municipal, levantados em 1996, acusaram a existência de 55 crianças/dia, contrastando com números mais elevados, 79 crianças/dia, por nós encontrados no final do ano de 1994 (Justo, 1995)



beneficiados pelo projeto.

Os meninos em situação de rua ganharam maior visibilidade no país e mais atenção dos órgãos públicos, de entidades e organizações não governamentais, posteriormente à aprovação do ECA, em 1990, em razão do qual passou-se a exigir que a criança fosse tratada como “sujeito de direitos”, garantindo-lhe escola, proteção da família e da sociedade. Mas o que assistimos via de regra é a defesa do slogan publicitário “lugar de criança é na escola” (sem que mudanças substantivas estejam sendo feitas para a criança sentir-se acolhida pela instituição escolar), acompanhada de uma vigilância dos órgãos públicos para “tirar as crianças da rua”, não raras vezes usando o próprio ECA para ameaçar os pais, considerados negligentes.

Sabemos que pouco adianta tentar mudanças por força da lei, através de um estatuto considerado exemplar para demais países do quarto mundo; há que se mudar a mentalidade das pessoas, redimensionando a compreensão do problema e levando a efeito práticas consistentes de atenção à infância de risco. Por muito tempo e ainda hoje permanece disseminada no imaginário social a idéia de que a fixação de crianças e adolescentes nas ruas é consequência inexorável da miséria ou da desagregação familiar, fruto da vagabundagem ou irresponsabilidade dos pais. Trata-se de uma ideologia perversa que não cansa de ofender e humilhar os excluídos e que, não raras vezes, se apoia em pesquisas que relevaram exclusivamente a causa econômica ou familiar do problema.

Esta visão limitada à causas unívocas do problema *crianças e adolescentes em situação de rua* tem contribuído para o conformismo da sociedade e para a sua naturalização, ou seja, pode reforçar nas pessoas a idéia de que criança pobre tem que trabalhar mesmo, não há outro jeito; além de levar os órgãos competentes à inoperância, pois se o problema remete a causas estruturais profundas e de difícil solução, seu enfrentamento exigiria primeiro erradicar a miséria, para depois se pensar no que fazer com as crianças em situação de rua.

Visando contribuir para uma compreensão mais ampliada do problema em pauta, que possa fornecer subsídios ao traçado de políticas de atendimento à infância em situação de risco, mais eficazes e afinadas efetivamente com a defesa da criança como “sujeito de



direitos”, uma das teses fundamentais defendidas neste trabalho é que junto com a causa econômica que sustenta a permanência de crianças e adolescentes em situação de rua, temos também que considerar: – os apelos da atual sociedade para o consumo e o exibicionismo; – a ineficácia da escola excludente e dos programas de atendimento à infância de risco; – os efeitos da globalização na economia afetiva das crianças; – o narcisismo prevalecente nas relações humanas, que condiciona o amor às *nossas* crianças (brancas, de família típica da classe média etc), atirando ao limbo da indiferença social as *outras*, ou seja, aquelas que não poderão satisfazer nossos anseios narcisistas de felicidade.

Uma das considerações fundamentais decorrentes da pesquisa realizada é a de que, assim como há vários fatores que interferem na permanência (ou não) deles nas ruas, também existe uma série de distinções nesse conjunto genérico chamado crianças e adolescentes em situação de rua, que correspondem a diferentes formas de viver ou de ocupar lugares na sociedade, sustentados por todos nós, em última instância. Foi o que fomos percebendo ao longo da convivência com eles nas oficinas ou nas entrevistas: percebemos que podem ocupar diversos lugares sociais, às vezes não excludentes, como o de trabalhador arrimo de família, anti-herói, objeto de desejo, vítima, fora da escola e da lei, sonhador consumista, em relação aos quais faremos algumas considerações.

Há os que ocupam o lugar de *arrimo de família*, premidos pela necessidade de ajudar no orçamento doméstico, como Adilson, que já foi “calango” (servente de pedreiro), Gil, que faz bicos como garçom em um buffet etc. Entre todos esses que têm (ou tiveram) sua infância negada pelo trabalho precoce, o exemplo mais gritante que conhecemos é o de Belmiro, 13, que há seis anos trabalha como engraxate, juntamente com sua irmã Bela, 15. Apesar da pouca idade, Belmiro ocupa o lugar de provedor do sustento da família, um lugar ao qual parece não se resignar³⁴ mas que, no entanto, é sustentado perversamente pelos presentes ganhos –inclusive cesta básica– de seus clientes fixos [profissionais liberais, empresários e comerciantes estabelecidos no centro da cidade], que o admiram, segundo ele mesmo, porque “não roba, é bonzinho[é loiro e tem grandes olhos verdes] e caprichoso”.

³⁴ como deixou transparecer em sua entrevista: “se minha mãe arrumasse serviço, eu que ia fica em casa tomando conta dos meus irmão”.



Às vezes, Belmiro se furta de ocupar o lugar de menino prodígio e se lança entre os sonhadores consumistas, não deixando por menos: seu sonho é ser “dono de firma de carro importado”. Entre os que ocupam o *lugar de consumistas*, o exemplo mais provocativo foi o de Talião, 12, em cuja resposta à enquete *Se você fosse um lugar...*, lemos: “Mc Donald’s”. Também Amanda, 12, que frequenta a CPC há um ano e não está mais nas ruas, deixou entrever em sua entrevista que gostava desse lugar, ao lembrar-se, com nostalgia, do tempo em que “pedia na rua e se queria alguma coisa [bolacha, salgado] já comprava”. Tom, 13, é outro que parece ter pressa em ocupar o lugar de consumista: “crescer rápido” é seu desejo, conforme respondeu na enquete *Raio X*.

Torna-se importante reconhecer que Talião, Amanda e Tom apenas representam o desejo de todo adolescente, porque é esta a lógica da sociedade de consumo: o adolescente não se resigna mais à moratória que lhe é imposta como transição para a fase adulta. Sobretudo para os adolescentes excluídos, como Tom, interessa *crescer rápido* para poder desfrutar do que ele imagina que, quando adulto, terá: fama, poder e glória. Nesta mesma linha de raciocínio, pode-se cogitar que talvez não interesse tanto a Belmiro o dinheiro que ganharia sendo empresário no setor automobilístico, mas o valor do estigma “carro importado”, destilando em seu sonho o que é fundamental na sociedade de consumo: a busca inalcançável do objeto de desejo, para nos fragilizar a um ponto de insatisfação perene e nos impulsionar a consumir cada vez mais.

Conquistar glória e fama, sendo *objeto de desejo*, é o lugar que muitos deles gostariam de ocupar, ao apontarem Ronaldinho, Romário, Sandy e outros artistas, na enquete *Se eu fosse...*, como pessoas que gostariam de ser, e também ao sonharem com a profissão de cantor e jogador – escolhidas pela maioria na enquete *Raio X*.

Na realidade, não buscam identificarem-se a essas pessoas, mas aos personagens fabricados pela mídia ou pela indústria do futebol, uma vez que todos exibem carro importado, mansões e mais que tudo isso: reconhecimento social. Este foi um pedido explicitamente feito por Adilson, 15, que trocou o trabalho de servente de pedreiro pela cesta básica e cinquenta reais mensais recebidos por frequentar o projeto CPC, apesar de



sentir-se incomodado com o peso do estigma *menino da CPC*.³⁵

Exemplos afirmativos da vontade de ocupar o lugar de *objeto de desejo* podem ser entrevistados nas respostas auto-referidas de alguns à enquete *Se eu fosse... uma pessoa importante* e à oficina *Raio X*:³⁶ no sonho de Camila, 13, em ser modelo; na atitude de Tim, 14, que se auto-fotografou e legendou a foto com a frase: “eu sou bonito”. Novamente cabe lembrar que essas respostas colocam em cena o desejo de qualquer adolescente, que é o de ter visibilidade; talvez apenas possam exaltá-lo de forma mais franca, na proporção inversa ao sentimento de *menos valia* que poderão ter internalizado. (A necessidade extrema de ocupar o lugar de *objeto de desejo*, para sentir-se pessoa importante, poderá levar algumas crianças e adolescentes a *vender o corpo* na rede de prostituição infantil, oferecendo-se como garoto(a) de programa).

Às vezes, Tim parece querer migrar para o *lugar de revoltado e fora da lei*, quando, por exemplo, pediu para ser fotografado no “fundão da classe”, sozinho e ladeado de pixações na parede da sala de aula, feitas por ele mesmo. Tim divide o lugar de fora da lei com Gil, 15, e Dioniso, 11, (que apontou o uso de drogas como o seu problema [já resolvido], na enquete *Raio X*) e inúmeros outros do grupo, que escolheram fotografar as pixações do portão e do muro da escola que freqüentam.

Quanto à ocupação do *lugar de revoltado*, cabem a nosso ver algumas observações. Este lugar pode responder a uma insatisfação real com a escola, sabidamente distante de seus interesses imediatos ou de formação profissional; também pode estar sendo reforçado pelo desrespeito às figuras de autoridade (e aí se incluem não somente os policiais, mas professores e pais), valor que vem sendo cultivado em nossa sociedade, provavelmente em reação aos anos de ditadura militar; por último, deve-se levar em conta que, de certa forma, é esperada alguma rebeldia dos adolescentes, em um mundo regido pela tolerância às profundas desigualdades sociais e vertiginosa intolerância às diferenças étnicas, sexuais etc. O desejo de pertencer faz parte do ethos adolescente desde tempos

³⁵ Adilson comentou em sua entrevista: “eu queria ser reconhecido, valorizado(...), se a gente entra no supermercado e tá com a camiseta da CPC, eles pensa que a gente vai robá”.

³⁶ Na enquete *Se eu fosse...*, Tom, 14, se auto-referiu como pessoa importante; Gil, Dioniso e Tim se auto-indicaram no item “pessoa que admira” da oficina *Raio X*.



imemoriais, talvez a falta de ritos de passagem na nossa cultura esteja levando-os a querer criá-los com as próprias mãos, deixando suas marcas tatuadas nos corpos ou nos muros e portões da escola.

O pedido de [quero pertencer] parece ser levado ao extremo por Raimundo, 16, ao se fixar no *lugar de anti-herói*. Entre os participantes da pesquisa, Raimundo era o único que estava morando na rua, suas demonstrações de força (portava uma faca) eram um pedido de reconhecimento, como se fossem para dizer: entrei para o caminho errado, da droga e da bandidagem porque sou homem, me recuso a ser tratado como coisa no limbo, sem reconhecimento social. O *lugar de vítima* é o lugar geralmente ocupado pelos pequenos, como Daniel, 9, que “olha carro”, e sabe tirar vantagem do olhar piedoso de alguns proprietários³⁷; mas às vezes Raimundo, 16, também se coloca nesse lugar, ao lamentar-se de sua condição de excluído, dizendo que não há outro jeito, senão “dormir no meio do mato” e parecendo justificar seu consumo de drogas, como se quisesse dizer ao mundo: se não há como mudar a realidade fora de mim, mudo-a dentro.

Enfim, para perceber a multiplicidade de fatores que sustentam os lugares sociais ocupados por eles na rua ou enquanto usuários de projetos direcionados à infância de risco, parece não haver outro caminho senão se aproximar dos educadores sociais que trabalham diretamente com eles na rua (categoria profissional infelizmente ainda não regulamentada em nosso país) e também das próprias crianças, dos adolescentes e de suas famílias, adotando uma posição de *escuta* aos seus reclamos. Escuta que só é viável a quem se torne capaz de ouvi-los, demovendo os preconceitos e a culpa social (sedimentados ao longo de séculos de política assistencial no Brasil) que barram o acesso a uma fala verdadeira, como nos adverte a psicanalista Françoise Dolto, no prefácio do livro de Mannoni (1988).

Foi com vistas a estes objetivos que desenvolvemos uma série de oficinas e vivências com um grupo de crianças e adolescentes usuários da CPC, procurando fazê-los reconhecer que para além do reforço escolar, das aulas de tae-kwon-do, das atividades de canto coral,

³⁷ Daniel, que é irmão de Belmiro e juntos olham carro nos finais de semana no entorno de um shopping cujo estacionamento é pequeno, contou-nos que um dia ganhou CR\$ 50,00 de um só homem, que se aproximou dele, perguntando: “se alguém te desse cinquenta reais, o que você faria?” e ao qual respondeu: “eu ia pra casa agora”.



artesanato ou participação no grupo de dança ou na fanfarra, o espaço da CPC era um importante alicerce para a formação de suas subjetividades e, nesse sentido, se deveria ocupá-lo enquanto um local privilegiado de diálogo aberto, de discussões compartilhadas a respeito de questões comuns a eles: escola, família, medos, vontades, sonhos profissionais e também com a reflexão sobre problemas sociais, como a falta de ter o que fazer nas favelas onde em geral moravam, consumo de drogas, mendicância ou trabalho de meninos nas ruas etc.

Além de buscar paradigmas de análise que ampliassem a compreensão do problema para além das causas exclusivamente econômicas ou familiares, queríamos nos aproximar do cotidiano vivido pelos meninos e educadores sociais no contexto de uma das unidades do projeto CPC. Queríamos colocar em prática algumas vivências e oficinas com um grupo de meninos em situação de rua (ou que já tinham vivido essa condição), criando com eles um espaço continente à escuta de seus dizeres sobre a família, a escola, a CPC, e de seus sonhos, problemas e vontades. Um espaço no qual pudessem exercitar o desejo humano de pertencer, uma vez que se tratava de pessoas marcadas por perdas afetivas na esfera familiar (filhos de muita mãe e pouco pai) e pela exclusão escolar, exploração no trabalho ou na mendicância etc.

Além de estreitar laços afetivos com os meninos, queríamos inventar *instrumentos de pensar* que pudessem servir de referência à prática dos educadores sociais, uma área nova de atuação profissional no Brasil e que se ressentia da falta de conhecimentos teórico-práticos.

Ao longo dessa experiência vivencial de aproximadamente cinco meses, uma vez por semana, com um grupo formado por três meninas e oito meninos, de idade entre 11-16 anos, que compareciam em média às reuniões, pudemos criar instrumentos que nos permitissem conhecê-los melhor e também oferecer a essas crianças condições para que pudessem pensar sobre seus problemas e sonhos, em suas relações com a família, amigos, como também sobre a realidade escolar e a violência social (assaltos, drogas, crianças pedindo ou trabalhando nas ruas etc.). Às vezes, tratava-se de realizar com eles propostas de atividades muito simples, de lápis e papel, como responder a enquetes sobre eles



mesmos, brincarem de repórteres, entrevistando uns aos outros, como nas oficinas *Se você fosse....* ou na *Raio X*.

Nem sempre as oficinas (descritas em anexo) eram trazidas ao grupo já prontas, o importante era ir construindo com eles um espaço de pertencimento, e para isso não abríamos mão de um ritual em nossos encontros: a roda de conversa inicial e a avaliação feita no fim de cada experiência compartilhada no grupo. A cada encontro, ia-se firmando entre nós a possibilidade de criar um grupo continente às expressões e aos interesses particulares dos participantes, ao mesmo tempo reflexivo de problemas emergentes no grupo e de questões sociais mais amplas. Assim, apesar da resistência de algumas pessoas da CPC, houve no grupo momentos de acolhida ao desejo de alguns de fazerem rap³⁸ e também de formar uma Banda Bate Lata. Para isso participaram ativamente, trazendo de suas casas diversos tamanhos de latas vazias de tinta, cascas de côco, latinhas para fazer chocalho com arroz dentro etc, garrafas com diferente níveis de água para fazer a escala musical etc. Faltou apoio da CPC a ambas iniciativas: aos rappers (que gostariam de ter feito uma rifa para comprar aparelho de som e ensaiar nos finais de semana) e à Banda, que não teve continuidade por falta de apoio financeiro para custear um voluntário de escola de samba que ensaiaria o grupo.

Apesar da animação ter sido grande com as oficinas de música, as que entusiasmaram mesmo os participantes foram as de fotografia; cremos que também foram as mais significativas enquanto instrumento para se conhecerem melhor e lançarem um olhar novo sobre o cotidiano. Primeiro, fizeram uma série de fotos no tema *Quem sou eu?*, importante para reforçar os laços com os familiares, amigos e educadoras da CPC, presentes em várias fotos feitas para “guardar de lembrança”.

Posteriormente, fizeram a série *Fotos do bairro e da cidade*, ocasião em que se

³⁸ Em conversa informal com uma técnica, sua discordância em relação a respaldar o interesse por rap era porque, na sua opinião, “rap só fala de violência”; entretanto, não pretendíamos negar a violência, mas encontrar canais para sua reflexão através do teatro, música etc. Obviamente, o trabalho educacional alternativo exige disposição do educador ou pesquisador para inventos, porque não há receita; como aprendemos com Manoel de Barros (2001), em um livro de poemas para crianças, “Quem não tem/ ferramentas de/ pensar, inventa.”



exercitaram a ver com outros olhos os lugares onde vivem ou viveram (como Tom, que fotografou com esmero a represa Cascata, porque foi nesse bairro que nasceu); também puderam aguçar seus olhares para os problemas sociais (como Elomar, que fotografou um prédio em construção para mostrar que o desemprego é muito grande ou Júlio, que fez uma foto de “casa de playboy” para contrastar com outra de pobre); ou refletirem, com o auxílio da fotografia, sobre o estado atual de degradação da escola (como Tim, que pediu ao colega para ser fotografado em sua carteira, no fundão da sala de aula, e todos do grupo, ao verem a foto, ficaram espantados com o grande número de pixações na parede da sala, antes não percebidas).

As fotos foram importantes para nós, participantes do grupo, nos exercitarmos na relação crítica e ao mesmo tempo prazerosa com o auto-conhecimento e o conhecimento da realidade, mediante nossa troca de olhares. É que a fotografia, como enfatiza Franco (1994), referenciando-se em Barthes (1984), é um produto da visão de realidade privilegiada pelo fotógrafo, mas que ao ser olhada, também tem o olhar de quem a vê, ou seja, uma foto é perpassada pelo duplo olhar das pessoas incluídas neste ato de ver: a pessoa que fotografou (o que colocou em cena, ângulo de visão, distância etc) e a pessoa que a vê, segundo seu próprio ponto de vista e interesses na interpretação da foto.

Enfim, as oficinas realizadas (não somente as de fotografia) permitiram aproximar o foco de nossa atenção à realidade de cada participante da pesquisa e também do cotidiano vivido pelos educadores sociais na relação com as crianças e os adolescentes usuários de uma das unidades da CPC. À guisa de concluir, pode-se dizer que uma pesquisa tem função semelhante a de uma câmera fotográfica. “O que pode a câmera? [pergunta o grande Drummond]. Não pode nada./ Conta só o que viu./ (...) entretanto,/ Ajuda a ver e rever, a multi-ver/ O real nu, cru, triste, sujo./ (...) Obriga a sentir,/ A, criticamente, julgar,/ A querer bem ou a protestar,/ a desejar mudança.” (Drummond de Andrade, citado por CENPEC, 1998).

Uma pesquisa, como esta que fizemos, não pode muita coisa, mas pode apontar reflexões parciais, ajuda a perguntar, deixando em aberto alguns questionamentos, como os que faremos a seguir. Em se tratando do problema crianças e adolescentes em situação de



rua, sabe-se que não se faz revolução por decreto, pouco adiantando existir em nosso país um estatuto como o ECA, considerado exemplar para o resto dos países de quarto mundo, e mais de sete milhões de crianças brasileiras continuarem ainda exploradas no trabalho, segundo recentes indicadores sociais alardeados pela imprensa paulista ³⁹. Em se tratando de almejar uma compreensão, estremecendo os lugares da infância negada para meninos como Raimundo, Talião, Camila, Gil, Adilson, entre outros referidos anteriormente, uma das questões fundamentais é refletirmos até que ponto as relações humanas estão sendo permeadas pela solidariedade e respeito às diferenças (em termos de valores, de concepção de família, de modo de vida etc). Não se deveria continuar “tirando o vício (sic) dessas crianças pela rua”⁴⁰, ignorando-se o direito de ir e vir garantido na constituição e reafirmado no ECA (artigos terceiro e quarto), os quais se referem ao respeito à dignidade e liberdade humanas. Ainda nessa direção de análise, importa considerar que tampouco adianta continuar tirando crianças e adolescentes das ruas, em nome da tradição e da ideologia familiar burguesa, sem o devido questionamento da institucionalização de adolescentes na FEBEM, que transformou-se em uma verdadeira casa de horrores.

No caso da pesquisa que acabamos de concluir sobre crianças e adolescentes em situação de rua, na cidade de Marília-SP:

- O problema é como torná-los mais seguros e confiantes em suas capacidades, para não precisarem se afirmar defensivamente no lugar de *objeto de desejo* narcísico de outras pessoas, como pode sugerir o apego de Tim à idéia “eu sou bonito” ou o desejo de Camila de ser modelo; o problema é não roubar-lhes o direito de sonhar com o futuro, para que possam ampliar suas escolhas profissionais para além da intenção de ser cantor ou jogador de futebol, que são as pretensões da maioria; o problema é fazer com que Raimundo não se sinta excluído e ache que lhe resta apenas um lugar no mundo, na galeria dos anti-heróis.

³⁹ Dados divulgados pela OIT indicam uma diminuição do trabalho infantil nos últimos anos: de 1992 a 1998, o número de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos que trabalham foi reduzido em 20%, passando de 9.7 milhões para 7.7 milhões; entretanto, a cifra é ainda considerada alarmante. (Trabalho..., 2001)

⁴⁰ Infelizmente, a complexa problemática aqui focalizada é ainda referida como *vício*, conforme se pode constatar em um kit informativo sobre a CPC, distribuído pela prefeitura municipal. (Projeto..., 1997)



- O problema é como, no lugar de trabalhar a família (dando-lhe noções de higiene e cuidado dos filhos, como sugere uma das educadoras entrevistadas) garantir trabalho para a família, de forma que Daniel não precise “olhar carro”, Belmiro, engraxar, Gil, fazer bicos como garçom, Adilson, ser “calango” etc.; investindo na capacitação profissional das mulheres, já que a maioria dos participantes da pesquisa mora com a mãe e irmãos.
- O problema é fazer da escola um lugar que não seja percebido como “bagunça”, que foi a representação da maioria dos participantes na oficina *Representação gráfica da escola*; o problema é como exigir maior responsabilidade da mídia em seu papel formador de valores humanos; o problema é como exercer contra-controle ideológico à sociedade de consumo, exaltada na resposta de Talião, em uma das oficinas: “Se eu fosse... um lugar, eu seria o “Mac Donald’s”.
- O problema é como obter a necessária articulação entre empresários, comunidade e poder público para tornar realidade as propostas consubstanciadas no ECA; o problema é garantir que a CPC faça, cada vez mais, jus ao nome, considerando seus usuários efetivamente como pequenos cidadãos, interessando-se por saber o que pensam de suas vidas, da CPC, dos educadores sociais etc., exercitando com eles a construção da cidadania; o problema é como não compactuarmos com a violência da omissão ou indignação complacente, tornando-nos cúmplices mudos de uma ordem social que consideramos injusta; o problema é não ousar abrir a janela, dispondo-nos a aprender que também ...

Não basta abrir a janela,/ para ver os campos e o rio./ Não é bastante não ser cego/
Para ver as árvores e as flores./ É preciso também não ter filosofia nenhuma./ Com filosofia
não há árvores;/ há ideias apenas. / Há só cada um de nós,/ como uma cave./ Há só uma janela
fechada,/ e todo o mundo lá fora;/ E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,/

Que nunca é o que se vê quando se abre a janela. (Fernando Pessoa, 1925)



Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F.(Org.) *Mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1982.
- ADORNO, S. A socialização incompleta. Os jovens delinquentes expulsos da escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.79, nov. 1991.
- ALVES, A.J. Meninos de rua e meninos da rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (Org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: UNICEF/Flacso; Cortez, 1991.
- AMORETTI, R. (Org.). *Psicanálise e violência*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- APTEKAR, I. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.153-184, 1996.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA,V. N. *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- AULAGNIER, P. *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- BARBERO, A. Educació en medi obert a Brasil. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, Barcelona, v.8, p.127-139, 1998.
- BARROS, M. de *O fazedor do amanhecer*. São Paulo: Salamandra, 2001.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BETTELHEIM, B. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BIERRENBACH, M.I. Violência, sociedade e família: o lugar do jovem. In: LEVISKY, L.D. *Adolescência. Pelas caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- BIRMAN, J. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOCK, A.M.; FURTADO, M. de L. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRANDÃO, C.R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.



BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, (1979) 1994.

BRUGHEL, P. *Pinacoteca de los genios*. Buenos Aires: Atlantida, [1534].

CALLIGARIS, C. *Hello Brasil!: notas de um psicanalista viajando pelo país*. Porto Alegre: Escuta, 1992.

_____. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. A vida não é tão bela assim. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 8 nov. 1999. Caderno Mais, p.5-8.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Escutar: um ponto de encontro*. São Paulo: CENPEC, 1998. v.2.

_____. *Olhar: histórias de lugares e vínculos*. São Paulo: CENPEC, 1998. Carlos Drummond de Andrade (Epígrafe).

CORDEIRO, A.P. *Os meninos da rua da descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*. 1997. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In FERNANDES, H. R. (Org.). *Tempo do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Psicanálise e violência*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CHOMBART DE LAUWE, M.J. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Perspectivas, 1991.

CHOMSKY, N. *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*. Barcelona: Ariel, 1996.

DADOUN, R. *A violência: ensaio acerca do "homo violentus"*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1993.

DEBORDS, G. *La société du spectacle*. Paris: Gallimard, 1992.

DELEUZE, G. Pos data sobre las sociedades de control. In: FERRER, C. (Org.). *El lenguaje libertario 2: filosofía de la protesta humana*. Montevideo: Piedra Libre, 1991.

DE SOUZA, E. *Psicologia comunitária nos Estados Unidos e na América Latina*:



implicações para o Brasil. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.5-20, 1996.

DIMENSTEIN, G. *A guerra dos meninos: assassinatos de meninos no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1997.

DOLTO, F. *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral, 1992.

DRUMONND DE ANDRADE, C. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1996

_____. *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1958.

DUBY, G. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente. São Paulo: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

FELSMAN, J. K. Risk and resiliency in childhood: the lives of street children. In: DUGAN & COLES. *The child in or times: studies in the development of resiliense*. New York: Brunner/Mazel, 1989. p.36-80.

FERREIRA GULLAR. Traduzir-se. In: _____. *Na vertigem do dia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, M. C. A fotografia como fonte histórica. *Educa*. Belo Horizonte, dez.1993/jun.1994, n. 18/19, p. 27-38.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M.C. de. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, (1914) 1969. v.13.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. *Obras psicológicas*



completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, (1911) 1969. v.14.

FREUD, S. Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, (1911) 1969. v.17.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: _____. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, (1930) 1975. v.15.

FRONTANA, I.C.R. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1999.

GANDOLFI, S.; JUSTO, C.S.S. Desgaste físico e emocional em professores de 1ª a 4ª séries da cidade de Marília. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 4., 1997. *Resumos...* Marília: UNESP, 1997. p.37-38.

GANGUE da chupeta age no interior de SP. *Folha de S. Paulo*, 3 fev. 2001. Cotidiano, p.1.

GOLDENBERG, R. (Org.) *Goza!:* Capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador, BA: Álgama, 1997.

GOETZ, J.P. *Etnografía y diseño qualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GOMES, M. dos P. M. Espaço interseccional. *Arte & Linguagem, Cadernos PUC*, São Paulo, n.14, p.44, 1981.

GONZALEZ RODRIGUEZ, J. *Educación y prevenir desde la calle*. Madril: Editorial CSS, 1995.

GRACIANI, M.S.S. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.

GREGORI, M. F. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUERRA DOS MENINOS (1992) – Filme Documentário. Direção: Sandra Werneck. (Baseado em livro homônimo de Gilberto Dimenstein).

JUSTO, C. S. SANCHES. Apontamentos para uma reflexão sobre o lugar da brincadeira no desenvolvimento psicológico infantil. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v.4, n.2, 1995.

_____. *Sondagem do número de crianças que vivem nas ruas de Marília-SP*. Marília: UNESP, 1995. (Relatório de Pesquisa apresentado à UNESP 1995). Mimeografado.



_____. Valores humanos na escola: análise de uma experiência em processo. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 1999. *Resumos...* Marília: UNESP, 1999b.

_____. Violencias y niños en situación de calle en Brasil: una mirada ecológica. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, Barcelona, n.11, jan./abril, 1999a.

_____. Sociedade global e infância negada. In: DAL RI, N.M; MARRACH, S.A. (Org.). *Desafios da educação do fim do século*. Marília: UNESP Publicações, 2000.

JUSTO, J. STERZA. et al. *Lugares da infância*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

KLEIN, M. *O sentimento de solidão: nosso mundo adulto e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Imago, (1957) 1971.

_____. *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou, (1932) 1969.

_____. *Amor, ódio e reparação*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M.C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LANDA, E. O preconceito como violência do pensamento: espaço narcísico e imagem do outro. In: HARDMAN, F.F. (Org.). *Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LASCH, C. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, (1979) 1986.

LEVISKY, L.D. *Adolescência. Pelas caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1943) 1980.

LONDOÑO, F.T. A origem do conceito de menor. In: PRIORE, M. del (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

LUSK, M. Street children of Rio de Janeiro. *Internacional Social Work*, 35, p.293-305, 1992.



MACHADO DE ASSIS, J.M. *Angústia*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962. (Obras Completas).

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. Lisboa: Estampa, 1981.

_____. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1988. Prefácio de Françoise Dolto.

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M.C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTIN DEL COLLADO, A.C. *Crianças na rua*. São Paulo: Escuta, 1995.

MARTINEZ REGUERA, E. *Cachorros de nadie*: descripción psicológica de la infancia explotada. Madrid: Editora Popular, 1994.

MARTINS, R. A. Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.101-122, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais de meninos de rua. *Educação e Realidade*, v.22, n.1, p.183-207, jan./jun. 1997.

MAUTNER, A.V. Cidadania e alteridade. In: ENCONTRO REGIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL, 4., 1992, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRAPSO, 1992.

MAXWELL, K. Resumo do Brasil. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 jan. 1999. Caderno Mais, p.4-5.

MONGIN, O. A doença adulta da infância. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno Mais, p.6-7.

MONTEIRO, J. M.C. *Ethnographic study of the kids on the streets of Fortaleza, Brazil*: family, school, peer groups and community, self-concept. Dissertation (Doctor of Philosophy Degree) - Southern Illinois University at Carbondale. 1994. 161p.

MORIN, F. *Science et conscience de la complexité*. Librairie de l'Université, Aix en Provence. 1984. (texto mimeo.).

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MUSITU OCHOA, G.; ESCARTI, A. *El niño abandonado en la comunidad Valenciana*. Valencia: Ed. Conselleria de Treball i Seguretat Social de la Generalitat Valenciana. 1987.

_____. *El Maltrato Infantil*: un analisis ecológico de los factores de riesgo. Madrid:



Ministério de Asuntos Sociales, 1993.

NEVES S. M. Psicodramatizando a construção da cidadania. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v.16, n.1, p.24-28, 1996.

NÓBREGA, A. Educação pelo sensível. *Pátio*, v.2, n.8, fev./abril 1999.

PADILLA, M. L.; GONZALEZ, M. del Mar. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos escolares. In: COLL, C. et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

PASSETI, E. *O que é menor*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PELLEGRINO, H. Édipo e a paixão. In: NOVAES, A. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PESSOA, F. *O eu profundo e os outros eus*; seleção poética organizada por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. Poemas inconjuntos. In: _____. *Obras completas*. Lisboa: Aguilar, (1925) 1974.

PIAGET, J. *La formación de del simbolo en el niños*. Mexico: Fondo de Cultura Econômica, 1961.

PROJETO CASA DO PEQUENO CIDADÃO. Marília: Prefeitura Municipal, 1997.

RESENDE, O. L. Vista cansada. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 fev. 1992. p.2.

ROCHA, R. Das saudades que eu não tenho... In: ABRAMOVICH, F. (Org.) *Mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, F. Estimativa de criança em situação de rua na cidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v.91, p.30-45, 1993.

_____. Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: procedimentos de uma pesquisa. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.21-58, 1996.

SANCHES, C.S. *As representações familiares de crianças institucionalizadas em um orfanato*. 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TEIXEIRA, S.M.F. Assistência na Previdência Social: um política marginal. In: SPOSATI, A. et al. *Os direitos (dos desassistidos) sociais*. São Paulo: Cortez, 1999.

TRABALHO INFANTIL. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 05 fev. 2001, Editorial, p.02.



TRAGTEMBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

TYLER, F.B.; TYLER, S.L. Crianças de rua e dignidade humana. *Psicologia: reflexão e crítica*, v.9, n.1, p.83-100, 1996.

VELAZQUEZ, D. *Pinacoteca de los genios*. Buenos Aires: Atlantida, [1630].

WASELFISZ, J. J. (Org.). *Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal*. Brasília: Unesco, 1998.

WANDERLEY, L.E. Educação e globalização: é rima, não solução. *Tempo e Presença*, n.293, maio/jun. 1997.

WEBER, M. *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, (1920) 1970.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., (1957) 1982.

_____. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Children and adolescents in a street situation (living on the streets): a qualitative study made in Marília - SP. 2001. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

This work - a qualitative investigation - aimed at reaching the understanding dimensions of the problem concerning children and adolescents who survive on the streets. It sought for its historical roots and also analysis paradigms which could embrace multiple interactive factors (social inequalities, school exclusion, inefficient attending programs, demands imposed by society of consumption, prevalent narcissism in relationship within the family) which motivate persistence of that problem in Brazilian society, and which has already hit medium-sized towns such as Marília-SP. Theoretical analyses are supported by interviews made with social educationalists, community learders, children and adolescents in a street situation -homeless- who used to attend (and another group who did not attend) a Casa do Pequeno Cidadão, Little Citizen's Home - shelter/institution provided for them by local government since 1997. In addition to the interviews, other data were analysed - those produced by several workshops and activities such as theatre, music, photography etc performed by a group of boys from CPC, from August trough December, 2000. Na assessment is also made with regard to the policy designed to help children and adolescents living at risk, and representations made by boys/participants in the research about CPC project are analysed as well. Finally, workshops which have been carried out are described in detail, in order to put forward suggestions of activities wich could be reference to social educationalists in their pedagogic practice with children and adolescents in a street situation.

KEY WORDS: Children and adolescents in a street situation/ Policy on chidhood and adolescents at risk/ Social educationalists



objetivo

Facilitar a projeção de sonhos, o entrosamento entre os participantes do grupo, bem como a realização posterior de entrevistas individuais aprofundadas.

descrição

Em duplas e colocando-se no lugar de repórteres, entrevistaram-se mutuamente, respondendo às perguntas que constavam na ficha.

nossa experiência

Esta atividade foi um bom começo para aproximar os participantes e fazer com eles o primeiro exercício de "colocar-se no lugar de", para irem se conhecendo melhor e prepará-los para as entrevistas aprofundadas que no decorrer da pesquisa faríamos com eles. Inicialmente, foi dito que na atividade eles seriam repórteres que iam entrevistar uma pessoa importante: o próprio colega. Talvez este comentário tenha influenciado respostas "auto-referentes", como pode-se notar na tabela de resultados anexa, especificamente em relação aos itens: Quadro ("o meu"); foto ("eu", "a minha"); pessoa importante ("eu"). Também chamou nossa atenção o fato de um dos respondentes escolher como lugar que gostaria de ser o "Mc Donalds".

data __/__/__

Entrevistado (a):

Entrevistador (a):

Se você fosse ...

Uma flor?.....

Um carro?

Um lugar?

Um brinquedo?

Uma cidade?

Um quadro?

Uma fotografia?

Uma pessoa importante?

objetivo

Facilitar a expressão de sentimentos, colocando-se no lugar dos bichos.

descrição

Os participantes formaram um círculo, sentados no chão. Cada um pensou no bicho que gostaria de ser. Em seguida, cada participante deslocava-se até o centro do círculo e representava o bicho apenas com mímicas, sem emitir palavras. O grupo tinha que adivinhar o bicho representado.

nossa experiência

Inicialmente, alguns participantes resistiram à proposta, provavelmente por acharem que se tratava de uma brincadeira infantil, comum nas classes de pré-escola: sentar-se no chão e fazer a hora da roda da conversa etc. Mas, aos poucos, foram percebendo a importância da atividade e à medida que iam adivinhando os bichos representados, riam, caçoavam dos colegas e iam-se soltando.

Procurei comentar as qualidades dos bichos escolhidos, fazendo observações como: "coelho é bicho esperto, por que ninguém escolheu burro?". Caçoaram do colega que escolheu macaco: "ele é macaco mesmo, vive pulando (...) não tem sossego", referindo-se ao fato do colega gostar de ficar na rua e não ir regularmente à CPC.

	bicho*	Flor	carro	lugar	brinquedo	cidade	quadro	foto	pessoa importante
Tom	cachorro	Cravo	"micsubich"	cautry	motinha	Santos	águia	um cara forte	Tom (ele mesmo)
Dalila	gata	Rosa	escort	paisagem	barbie	Rio de Janeiro	gatos	de uma paisagem	Sandi e Junior
Amanda	-	Margarida	gol	aqui	-	Marília	-	pessoa bonita	Sandi
Júlio	corvo	Bico de papagaio	omega	Clube das Mina	-	São Paulo	meus pais	eu	eu
Elomar	bicho preguiça		ferrari	Ourinhos	Carro miniatura	São Paulo	paisagem	lugar bonito	Ronaldinho
Paulo	coelho	Dália	-	bonito	bicicleta	-	-	-	Sandi
Talião	macaco	gira-sol	ferrari	"Mec Donalld"	carrinho de controle	Garça	o meu	um pão	Romário
Boni	pássaro	Cravo	ferrari	-	jogo do milhão	São Paulo	o meu	minha eu sou bonito	Romário

* Esta categoria não consta da Ficha de entrevistas anexas, pois trata-se de respostas dramatizadas. (Vide Atividade "Se você fosse... bicho")

objetivo

Para a pesquisadora, ajuda na investigação de aspectos da representação dos sujeitos sobre si mesmo, família e da realidade social; para os sujeitos, é uma possibilidade de auto-conhecimento, desenvolvendo o olhar que têm sobre si e o vivido existencialmente.

Cada participante respondeu individualmente à ficha abaixo:

NOME

RAIO X

Família:

Profissão:

Renda:

Ocupação:

Programas legais (lazer):

Onde vive:

Brasil:

Bairro:

Problemas atuais:

Problemas resolvidos:

Sonhos:

Medo:

Raiva:

Vontades:

Felicidade:

Saudade:

Susto:

Pessoas que admiro e porque:

descrição

Raio X

nossa
experiência

Foi uma atividade que prendeu a atenção dos participantes, provavelmente porque o "Raio X" foi pensado com base nas enquetes que em geral circulam entre os adolescentes. Para a pesquisa foi uma primeira oportunidade de adentrar, de forma descontraída, nas representações dos sujeitos sobre a família, o bairro em que moram, a CPC, o país etc.; ao mesmo tempo, penetrar em seus sonhos, medos e vontades particulares, posteriormente aprofundados nas entrevistas individuais.

A partir desta oficina pudemos constatar o interesse por instrumentos de percussão e o gosto musical pelo estilo rap, por parte da maioria do grupo, o que motivou a realização, na seqüência, de uma série de oficinas que nomeamos como "Banda bate lata e rap".

Nomes	Família	Profissão	Renda	Ocupação	Programas legais	Onde vive	Brasil	Bairro	Problemas atuais	Problemas resolvidos
Tom	legal	estudante	-	estudante	futebol	Marília	bom	legal	bater nas irmãs	não brigar com os irmãos
Dalila	descrição pessoal	medicina ou jogar futebol	pensão: R\$ 150,00	-	sair, brincar	CDHU	bom, mas poderia melhorar	Nova Marília	Ter que ser feliz	Ter que estudar
Amanda	descrição pessoal	estudante	pensão: R\$ 60,00	-	nadar CPC	endereço	precisa mudar	Toffoli	dinheiro	conhecer amigos
Julio	legal	estudante	-	CPC	artes marciais	Marília	lindo	Parque das Azaléias	Viagem	trocar idéia com meu irmão
Elomar	descrição pessoal	estudante	R\$ 150,00	CPC	filmes	casa da tia	castigado, poluído	Monte Castelo	escola	nota da escola
Camila	descrição pessoal	estudante	R\$ 50,00 (pensão)	CPC	CPC	endereço	mudar	Azaléia	passar de ano	pagar a mulher do gelinho
Alex	legal	ladrão (rabiscou)	-	-	desenho digimon	favela	otário	Toffoli	ir para a escola	não ir para a escola
Gil	descrição pessoal	estudante	todas	minha casa	MTV	favela	500 anos	Toffoli	os professores	rap
Dionisio	legal	estudante	-	-	cantar rap	em casa	bom	Figueiroa	maconha	não estou usando maconha
Tim	descrição pessoal	estudante	casa	jogar bola na favela	jogar bola	na favela	Marília	Parque das Azaléias	nenhum	todos
Paulo	descrição pessoal	empregada	R\$ 380,00 + cesta	-	ouvir rap	legal	está melhorando	São José	me acusaram	já resolvi
Boni	legal	estudante	3000 cestas básicas	-	TV O positiva	Marília	Brasil meu Brasil brasileiro	Parque das Azaléias	-	-
Talião	com minha vó	-	-	-	futebol	legal	-	-	-	-

Continuação da Tabela de Respostas

Nomes	Sonhos	Medo	Raiva	Vontade	Felicidade	Saudade	Susto	Pessoas que admiro
Tom	Crescer rápido	dormir no escuro	meu cachorro	conhecer meninas legais	estar aqui	do meu tempo de criança	da Érica	Damaris
Dalila	ser uma grande jogadora	ter que ficar sozinha	do meu pai	ser feliz	minha mãe/irmãos	de tudo que passei	ver minha mãe triste	mãe
Amanda	Mudar de casa	apanhar da mãe	Edson	comer coisa gostosa	-	de viver	quando repito de ano	mãe
Julio	Ser feliz	ficar aleijado	-	-	fazer muito esporte	da vida anterior	-	Alessandra (monitora)
Elomar	Engenheiro eletrônico	perder minha irmã	das pessoas que matam	viajar para Santos	ter uma família	pai/mãe	-	irmã
Camila	Modelo	escuro	Valdineia	mãe feliz	viver	avós e meu irmão	fantasma	mãe
Alex	ter videogame	Erica	vizinho	comer a coxinha da Damaris	Quando eu comi a coxinha da Damaris	velho tempo de criança	Erica	Damaris
Gil	ser cantor de rap	Erica	Erica	ir para São Paulo	casar	vó	Erica	namorada Eu sou bonito
Dionisio	ser cantor de rap	de perder	de mim	transar	estar aqui	ser forte	-	eu porque sou bonito
Tim	Jogador de futebol	de não ter a salvação	ninguém	ser bom pai de família	todas	avó	Erica	meu professor me admira porque fico quieto
Paulo	Bicicleta	-	do Anderson	viver	pra minha família	avó	quando chega de fininho	ela é linda
Boni	Cantor	-	-	-	-	-	-	-
Talião	Jogador de futebol	Erica	-	-	-	-	-	-

Perg.	Respostas		Perg.	Respostas		Perg.	Respostas		Perg.	Respostas	
Família	Composição familiar	7	Brasil	Bom	2	Sonhos	Ser jogador de futebol	3	Felicidade	Estar aqui	2
	Legal	5		Lindo	1		Mudar de casa	1		Casar	1
	Ilegível	1		É uma cidade legal	1		Ser cantor de rap	3		Quando eu comi a coxinha da Damaris	1
Profissão	Estudante	9		500 anos	1		Modelo	1		Viver	1
	Empregada	1		Mudar/precisa mudar	1		Ter um vídeo game	1		Ter uma família	1
	Médica/Jog. futebol	1		Marília	1		De ser mal	1		Fazer muito esporte	1
	Jog. Futebol (riscou)	1		Otário	1		Ser engenheiro eletrônico	1		Minha mãe e meus irmãos	1
	Ladrão (riscou)	1		Brasil meu Brasil brasileiro	1		Ser feliz	1		Pra minha família	1
Renda	Pensão 130 reais	1		Muito castigado, poluído	1		Ser uma grande jogadora	1		Todas	1
	380 e 1 cesta básica	1		Está melhorando a cada dia	1		Crescer rápido	1		Em branco	3
	3.000 cestas básicas	1		É bom, mas poderia ser melhor	1	Medo	Uma bicicleta	1	Saúde	Minha avó	3
	Pensão 60 reais	1	Problemas Atuais	Maconha	1		Escuro	3		Do velho tempo de criança/Meu tempo de criança	2
	Pensão 50 reais	1		Professores	1		Da Érica	3		Ser forte	1
	150 reais	1		Ir para a escola	1		De não ter salvação	1		Meus avós e meu irmão	1
	Todas	2		Passar de ano	1		De perder	1		Do pai e da minha mãe	1
	Em branco	1		Na escola	1		De perder minha irmã	1		Da minha vida anterior	1
Ocupação	C.P.C.	2		Viagem	1		De ficar aleijado	1		De tudo o que passei	1
	Estudante	1		Dinheiro	1		De apanhar da mãe	1		De viver	1
	Casa	1		Ter que ser feliz	1		Ter que ficar sozinha	1		Em branco	1
	Minha casa	1	Problemas Resolvidos	Bater no irmão	1	Raiva	Em branco	1	Susto	Assombração	1
	Em branco	8		Me acusaram	1		Nomes próprios (Érica, Valdinéia, Anderson, Edson)	4		Fantasma	1
Programas Legais (lazer)	TV (MTV, Digimon, filmes, O Positivo)	4		Nenhum	1		Da minha vizinha	1		Quando repito de ano	1
	Jogar futebol/bola	3		Em branco	2		Das pessoas que matam	1		Ver minha mãe triste	1
	Cantar/escutar rap	2		Não estou usando maconha	1		Do meu pai	1		Quando chega de fininho	1
	Nadar e ir na CPC	1		Rap	1		Do meu cachorro	1		Da Érica	4
	Sair, nadar, brincar e paquerar	1		Não ir para a escola	1		De mim	1		Em branco	4
	Artes marciais	1		Pagar a mulher do gelinho	1		Ninguém	1	Pessoas que Admiro e Por que	Meu professor me admira porque eu fico quieto o tempo todo	1
				A nota da escola	1	Vontades	Em branco	3		Porque eu sou bonito	1
Onde Vive	Marília	4		Trocar idéia com meu irmão	1		Ser um bom pai de família	1		Minha namorada. Eu sou bonito	1
	Na favela	3		Conhecer amigos	1		De transar	1		Damaris porque	1
	Fornecer endereço	3		Ter que estudar	1		Ir um dia em São Paulo	1		Mãe porque ela é legal	2
	Em casa	1		Ter que estudar	1		Fazer minha mãe feliz	1		Minha irmã porque sim	1
	Casa da tia	1		Não brigar com os irmãos	1		Viajar para Santos	1		Alexandra, por ser muito boa, feliz e alegre	1
	É legal	1		Resolveu a acusação	1		Comer coisa gostosa	1		irmão e minha mãe porque estes são muito especiais	1
Bairro	Parque das Azaléias	4		Todos	1		Ser feliz	1		A Damaris porque sim	1
	Toffoli	3		Em branco	2		Conhecer meninas legais	1		Ela é linda	1
	Figueira	1					Viver	1		Em branco	2
	São José Sintra	1					Ilegível	1			
	Monte Castelo	1					Em branco	3			
	Nova Marília	1									
	Legal	1									
	Em Branco	1									

objetivo

Estimular a senso-percepção visual, tátil, olfativa e auditiva dos participantes, a fim de favorecer a expressão de sentimentos e representações sobre si mesmos que seriam solicitados posteriormente nas entrevistas.

aquecimento

Foi-lhes proposto, primeiro, andar silenciosamente pela sala, atentando para os detalhes da parede, do chão etc. (percepção visual); depois, continuaram explorando a textura dos objetos da sala, tocaram e sentiram os cheiros dos cabelos dos colegas (percepção tátil e olfativa); prestaram atenção, também, nos ruídos e sons presentes no ambiente (percepção auditiva).

descrição

Sentados no chão, em círculo, cada participante imitou (com a boca) um instrumento de sua preferência. Na sequência do exercício, os instrumentos foram apresentados primeiro individualmente; depois alguns foram agrupados, outros conservados como instrumentos "solos", de forma a compor uma orquestra de sons instrumentais criados com a boca.

nossa
experiência

No início estavam bastante tímidos; depois foram se descontraindo e apareceram sons de violões, de pratos de baterias, de berimbaus acompanhados de movimentos de capoeira, percussão com palmas e de batidas no próprio corpo. Para reger os sons da "orquestra" convidamos a universitária Vanessa, que tem formação em música. Após a apresentação dos instrumentos criados pelo grupo, nos sentamos no chão, em círculo, para cada um comentar a experiência. Surgiram comentários significativos como este, da Amanda, que gosta de música e participa do coral da CPC: aprendi que violão tem som, eu consegui fazer igualzinho.



objetivo

Formar uma banda rítmica com material de sucata, valorizando as habilidades dos participantes e fortalecendo entre eles o sentimento de pertencer a um grupo criativo.

aquecimento

Ouviram, a princípio, vários ritmos musicais e tinham que dançar conforme a música. Ao longo do exercício, o grupo obedeceu a algumas ordens dadas, como: imitar o jeito de dançar de um só participante escolhido; quando a música parava, todos tinham que segurar o dedinho do pé, ou colocar a mão no joelho do colega ao lado etc.

descrição

Após o aquecimento, os participantes da oficina formaram pequenos grupos ao redor dos seguintes instrumentos: percussão com casca de coco; chocalhos feitos com grãos de arroz colocados em garrafas plásticas, latas e bambu; tambores, de tamanhos variados, feitos com latas de tinta vazias; "lira" feita com garrafas nas quais colocou-se água em diferentes níveis.

nossa experiência

Houve um entusiasmo muito grande dos participantes diante da proposta de formarem uma banda "bate lata", que ganhou este nome porque a princípio todos disputaram percutir as latas, preterindo os demais instrumentos, o que gerou desentendimentos no grupo, acarretando inclusive a destruição de chocalhos feitos com cascas de coco e latinhas amassadas.

Ao final da reunião, sentamo-nos no chão, em círculo, e os instrumentos destruídos foram colocados no centro da roda para o grupo refletir sobre o ocorrido. Algumas lições foram aprendidas como expressou Júlio: "só dá pra tocar, esperando a vez do outro".

A formação da banda foi um exercício importante de disciplina e afirmação do valor da ajuda e respeito mútuo para se conseguir o resultado final esperado. Para reger a banda, contamos com o conhecimento e colaboração voluntária da aluna Vanessa, do curso de Pedagogia da Unesp. Infelizmente, não houve continuidade do trabalho, por falta de respaldo financeiro para remunerar um mestre de bateria de uma das escolas de samba da cidade, que havia se disposto a aperfeiçoar a banda "bate lata". Fizemos várias apresentações da banda na CPC e também de músicas no estilo rap criadas por integrantes do grupo, bastante expressivas dos conflitos vivenciados por eles e que se constituíram em relevante material de pesquisa.

objetivo

Favorecer a expressão de sentimentos e lembranças relativas à situações de violência vivenciadas na família, na escola e na sociedade de maneira geral.

aquecimento

Todos sentados no chão ou deitados confortavelmente de olhos fechados. Induzimos o grupo a uma viagem imaginária, fazendo-os recordar de situações boas e marcantes ocorridas em diferentes fases de seu desenvolvimento: quando eram bebês, os primeiros passos, a entrada na escola até chegar aos dias de hoje, na CPC. Depois, conduzimos o grupo a lembrar-se de várias situações desconfortáveis ou ruins vividas em família, na escola ou na rua, das quais a própria pessoa tivesse participado ou presenciado. "Vocês nasceram e têm uma família. Olhem para cada pessoa com quem você morou ou ainda mora e pense em alguma situação em que se sentiu magoado, com medo, raiva ou algum sentimento ruim, que tenha marcado você. Faça como uma foto desta cena ruim e olhe para ela, lembrando com detalhes de como aconteceu, as cores do lugar, os cheiros, as pessoas que estavam presentes, o que aconteceu, quem falou ou o que fez, o que você sentiu... Agora pense na escola, e como se fosse um filme passando na sua cabeça, vá lembrando de coisas ruins que aconteceram: briga ou desfeita de colegas, humilhação de alguma professora (...) E agora pense em alguma situação de violência que você viu acontecer (ou falaram que aconteceu, ou assistiu na TV) no bairro onde você mora, ou na cidade ou no país.

descrição

Após o aquecimento, cada um escreveu as lembranças de cenas violentas vividas em família, na escola, no bairro etc.

nossa experiência

Houve resistência por parte de alguns em fazer o aquecimento, enquanto outros receberam a proposta com entusiasmo, inclusive porque já tinham feito exercícios teatrais antes.

Alguns relutaram em escrever suas lembranças de situações ocorridas na família, mas o grupo ouviu com respeito: 1. Amanda descrever as surras que levava da mãe com galho de roseira; 2. o relato de Elomar sobre o suicídio, por enforcamento, de seu pai; 3. Dalila queixar-se das brigas entre seus pais e a conseqüente separação do casal. Nenhum grupo quis encenar lembranças da família. Em relação à escola, dramatizaram três situações: 1. briga entre colegas, motivada por xingamento; 2. situação de uma menina que pedia dinheiro na rua e faltava muito na escola; 3. situação

nossa experiência

de um menino que trabalhava em um bar e tinha saído da escola.

O entusiasmo marcante dos 3 grupos incidiu na dramatização de violência social: encenaram com vigor várias situações de pequenos furtos; "rapa" da polícia, na favela, atrás de traficantes; cenas com adolescentes drogados perseguidos pela polícia; assalto a banco com troca de tiros entre policiais e assaltantes.

Todas as situações colocadas em cena exigiram criatividade dos participantes na caracterização das personagens e no improviso de objetos e de alguns recursos cênicos trazidos de casa.

A dramatização da situação do menino que trabalhava no bar e não freqüentava a escola foi enriquecida com a simulação do julgamento do dono do bar, para o qual foi constituído um tribunal, com corpo de jurados, advogados de defesa e acusação, testemunhas etc.

As esquetes teatrais foram trabalhadas com o grupo em duas oficinas e depois apresentadas à CPC, juntamente com a apresentação dos dois "raps" feitos pelo grupo, acompanhada de dançarinos e DJ.

A apresentação dos "raps" e das esquetes teatrais foi, sem dúvida, um momento privilegiado na CPC para a reflexão conjunta entre os educadores, a pesquisadora e os participantes do grupo sobre a violência social contemporânea. Entretanto, contrariando nossas expectativas, a apresentação foi posteriormente criticada por duas profissionais preocupadas com o suposto mau exemplo de se colocar em cena a simulação de meninos cheirando cola, bem como com o "ataque à ação policial" e a agressividade presentes na cena do assalto ao banco e nas letras dos "raps". Infelizmente, estas críticas (a nosso ver, equivocadas) devem ter contribuído para a instituição inviabilizar o convite a um integrante do movimento hip hop para fazer uma palestra na CPC, conforme o desejo do grupo, e também para a falta de apoio à iniciativa do grupo em querer realizar uma rifa e com a renda comprar um toca-discos que os auxiliasse em seus ensaios de rap nos finais de semana.

objetivo

Estimular a percepção crítica dos participantes a respeito da escola e também sobre a família, a CPC etc., cujas representações seriam objeto de investigação mais aprofundada nas entrevistas individuais.

descrição

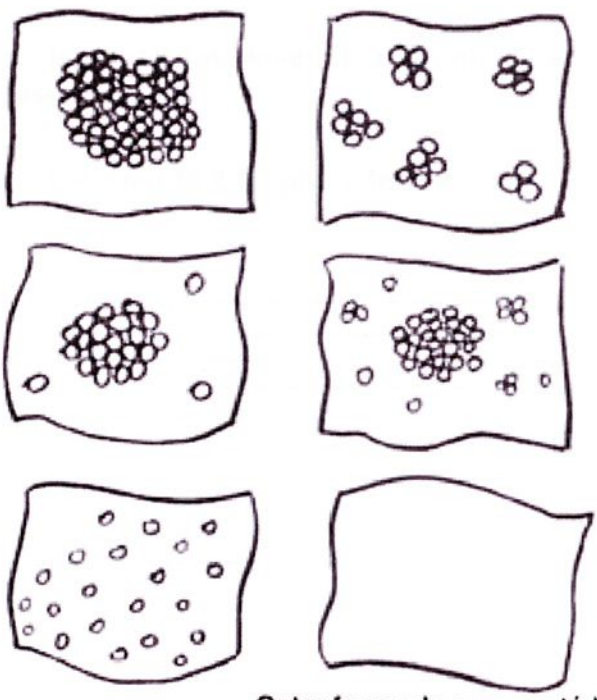
Os participantes fizeram três exercícios de representação gráfica, reproduzidos abaixo.

nossa experiência

Como pode ser notado na tabela de respostas anexa, a maioria dos participantes percebe a classe como "bagunceira".

NOME

⇒ **Como você percebe sua classe?**

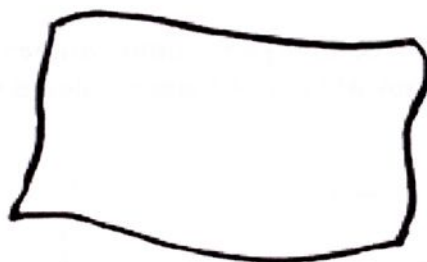


Outra forma de representá-la

⇒ **Explique por que...**

NOME _____

⇒ Repita o desenho do quadro que você escolheu.



⇒ Agora pinte, no seu desenho, a bolinha que representa você.

⇒ O que você sente a respeito disso?

⇒ Pense em outro grupo (Família, CPC, Igreja, Bairro ou outro que você queira).

⇒ Represente como você percebe este grupo e pinte a bolinha que representa você.



⇒ Diga algo a respeito, fale como você se sente nesse grupo.

Percepção da Classe	Motivo desta Percepção	Sentimento a Respeito de sua Posição na Classe	Representação de Outro Grupo	Representação do Outro Grupo	Comentários sobre o Outro Grupo	Participantes
Posição 1	Cheia, muita gente, bagunça	Nada	C.P.C.	5 grupos de 4 indivíduos	Feliz	Gil, 15 anos
Posição 5	Para não bagunçar	Sinto mal	Não identifica	5 filas de 3 indivíduos	Sinto mal	Dioniso, 11 anos
Posição 1	Legais, companheiros, ajuda nas horas difíceis	Muito bem acompanhado, ajuda quando um precisa do outro	Família	Repete desenho da posição 1	Muito orgulhoso de ter uma família muito legal	Elomar, 14 anos
Posição 1	É a mais bagunceira da escola	Muito chato	Família	6 indivíduos em ordem crescente	Feliz	Marco, 12 anos
Posição 6	Se ficar um em cada carteira bagunça muito, em dois a professora vai saber quem está bagunçando	Muito feliz	C.P.C.	6 grupos de 4 indivíduos	Muito feliz porque dá para trocar idéia com colegas e professores	Júlio, 14 anos
Posição 2	Porque é calma	Calmo e quieto	C.P.C.	Indefinido	Seguro porque tenho comigo as educadoras. É a Moema.	Paulo, 12 anos
Posição 5	Porque minha classe não vai todos os dias, não fica cheia	Me sinto normal apesar de ser o mais grande da classe	Escola	Repete desenho da posição 5	Como todo mundo se sente quando está na escola	Tim, 14 anos
Posição 1	Todo mundo fica conversando, comendo e brigando	Chato demais	Família	5 indivíduos em ordem crescente e se identifica como a segunda pessoa menor. Posiciona um 6º indivíduo isolado do grupo	Feliz	Camila, 12 anos
Posição 1	Bagunceira	Sinto mal	Escola	1 grupo no centro e 3 indivíduos isolados, sendo ele um destes	Mal porque os outros não respeitam a professora	Tom, 13 anos
Posição 4	Gostamos de ficar em grupo porque assim aprendemos mais coisas	---	Família	3 indivíduos juntos, sendo ela a do meio. Posiciona um indivíduo próximo dos 3 e outro mais isolado	Muito alegre porque somos uma família feliz	Dalila, 14 anos

objetivo

Investigar o olhar dos sujeitos sobre si mesmos e sobre suas relações com a família, com os amigos, com o bairro e a cidade onde moram; ampliar a consciência perceptiva dos participantes, propiciando-lhes contato com uma outra forma de conhecimento e expressão sobre o mundo: a fotografia.

aquecimento

Conversamos sobre o que é possível registrar em uma foto: o feio, o bonito, o amado, o triste, o que eu gosto, o que eu quero mudar etc. Depois de dar-lhes algumas noções básicas sobre como fotografar (luz, disparo, enquadramento), todos os participantes tiraram inúmeras fotos dos amigos e educadores da CPC, a fim de aprenderem a manusear a câmera fotográfica descartável que utilizariam para fazer a série de fotos: "Quem sou eu?"

descrição

Sentados no chão ou recostados, pedimos para se concentrarem na série de fotos "Quem sou eu" que iriam fazer, explicando-lhes que eles teriam que pensar nas fotos de lugares, pessoas e coisas que melhor expressariam quem são eles. Na sequência, conversaram em duplas para troca de idéias e também para firmarem um pacto de responsabilidade em relação à máquina fotográfica, uma vez que o combinado era um deles levar a câmera para casa, tirar 12 fotos escolhidas livremente e devolvê-la no dia seguinte para o colega utilizar o restante das poses do filme fotográfico.

nossa experiência

O contato com a máquina fotográfica trouxe muita excitação não só para os participantes da oficina, mas para a CPC em geral. Todos queriam tirar fotos e "ganhar" uma máquina, mesmo não fazendo parte do grupo de pesquisa. Talvez o esfuziante interesse despertado por esse objeto inusitado e desconhecido pela maioria tenha contribuído para o desaparecimento de duas câmeras: uma não foi devolvida por um dos participantes que a tinha levado para casa, conforme combinado, e a outra foi furtada na própria CPC. Isto ocasionou um certo transtorno, porque em ambas as máquinas extraviadas havia fotos da série "Quem sou eu" de dois participantes do grupo, o que abalou a confiabilidade entre eles.

objetivo

Favorecer o auto-conhecimento e a percepção das relações do sujeito com sua família, amigos e com o lugar onde mora, usando a estratégia da memória de cenas-fotos significativas para o sujeito.

aquecimento

Os participantes tiveram uma aula sobre técnica de fotografia com um profissional convidado, Andrei, que é aluno da Unesp e voluntariamente colaborou na oficina. A aula foi dada a partir do conjunto de fotos, já reveladas, que o grupo havia feito com uma câmera descartável na CPC. Também fizeram a leitura, monitorada pelo profissional, de uma série de fotos artísticas (de Sebastião Salgado e outros) trazidas para ilustrar a aula.

descrição

Colocamos uma música suave de fundo, pedimos que se recostassem confortavelmente, fechassem os olhos e se lembrassem das pessoas, dos objetos, dos lugares que haviam fotografado para responderem à questão: "Quem sou eu?" "Faz de conta que as fotos já foram reveladas e você está olhando uma a uma. Olhe a primeira, veja os detalhes, o que você quis mostrar de você com ela. Veja a seguinte e, devagar, todas as outras. Escolha as três mais importantes - as que mais têm a ver com você e grave na sua memória". Depois, cada um descreveu verbalmente para o grupo as cenas-fotos significativas gravadas na memória, justificando a escolha. Houve uma conversa geral sobre as fotos e algumas foram colocadas em cena, isto é, representadas com a ajuda dos colegas que se colocavam "como se" fossem as pessoas ou objetos reais fotografados.

nossa experiência

Foi uma atividade importante, uma vez que haviam tirado muitas fotos excitados pela nova atividade e era preciso um exercício de depurar na memória aquelas cenas-fotos mais significativas, entrando em contato consigo mesmo. O exercício lúdico de representar as fotos ainda não reveladas foi também importante, considerando que algumas das fotos mais significativas não saíram quando foram revelados os filmes, mesmo porque houve extravio de duas câmeras fotográficas. Depois das fotos reveladas, alguns se espantaram com a clareza de detalhes das fotos, imperceptíveis ao olhar do fotógrafo, antes. Este foi o caso do Tim, ao ver-se na foto cercado por tantas "pichações" (que ele mesmo fizera) escritas na parede da sala de aula. As fotos significativas, bem como as justificativas para a escolha das mesmas, encontram-se na TABELA DE FOTOS-SIGNIFICATIVAS.

Dalila	foto 1: paisagem. "tirei logo que acordei, é uma paisagem que gosto muito".	foto 2: família. "eu adoro minha família"	foto 3: amigos. "são meus companheiros, tirei deles todos juntos e outra em frente o jardim".
Tom	foto 1: buracão. "porque é legal ir lá".	foto 2: meninas de costas. "porque é minhas colegas".	foto 3: céu. "porque eu gosto de paisagem".
Elomar	foto 1: colegas. "é o dia a dia da gente".	foto 2: CPC. "faz 3 anos que estou aqui e eu gosto".	foto 3: hospital. "é importante, porque a pessoa pode precisar".
Julio	foto 1: salto mortal no "Tatá" (nome do centro desportivo do bairro). "porque é o que gosto de fazer, é liberdade, a foto pegou eu no alto".	foto 2: família. "prá ter uma lembrança quando eles morrrerem".	foto 3: amigos. "amigo tá ali, dando a maior força, se você tá fazendo coisa errada, eles falam".
Amanda	foto 1: mãe. "para guardar como lembrança".	foto 2: meu irmão e meu amigo. "quando ficar mais velha, a gente pode relembrar esse tempo".	foto 3: buracão. "porque a gente passa perto todo dia quando sai da CPC e vai para nossa casa".
Cido	foto 1: irmãzinha. "ela andando no jardim, ficou a coisa mais linda".	foto 2: irmãos. "porque queria tirar uma em casa".	foto 3: cachorra. "porque eu gosto dela".
Toni	foto 1: bandeira do Brasil. "porque ela é bonita, significa a paz do Brasil".	foto 2: pixação no muro. "na foto tá o nome de todos meus amigos".	foto 3: salto mortal. "porque pegou eu no alto; foi meu colega que bateu".
Tim	foto 1: buracão. "porque corria enxurrada forte, <i>mó</i> legal".	foto 2: mãe dentro de casa. "para guardar de lembrança".	foto 3: escola. "porque é eu sentado no fundão da classe".

objetivo

Conhecer o olhar fotográfico dos participantes sobre os lugares significativos do bairro onde moram e da cidade, favorecendo ao mesmo tempo a ampliação de sua consciência perceptiva sobre o real vivido.

aquecimento

Colocamos uma música de fundo e os induzimos a reconstituírem mentalmente tudo o que tínhamos feito nas oficinas anteriores nas quais trabalhamos com fotografia: a ansiedade inicial deles em querer tirar fotos, o dedo na objetiva, as fotos que não saíram porque não souberam usar o flash, o sumiço de duas câmeras, a aula sobre fotografia, as melhores fotos, as mais significativas que eles representaram etc. Este percurso mental retrospectivo ajudou-os a reduzir a ansiedade despertada pela vontade de saírem rapidamente para nossa excursão fotográfica já programada para o dia.

descrição

Comentamos, então, que iríamos sair para fotografar os bairros onde moravam e a cidade, mas que antes precisaríamos fazer um roteiro sobre o que fotografar. Cada um escreveu um roteiro de 10 fotos que gostaria de fazer, retratando lugares do seu bairro e da cidade. Mostramos o funcionamento das 5 câmeras Misuka (um pouco melhores do que as descartáveis que tinham usado antes) de que dispúnhamos, explicando-lhes que cada dupla dividiria uma câmera.

nossa experiência

Como Andrei - o fotógrafo convidado para a aula dada anteriormente - se dispôs a acompanhar o grupo, na excursão fotográfica, pudemos dividir os sete participantes em dois carros. Íamos percorrer algumas favelas conhecidas como perigosas; foram, então, orientados a abordar as pessoas que desejassem fotografar, pedindo antecipadamente, agradecendo etc. Mesmo tendo cuidados, enfrentamos alguns problemas, como o de uma pessoa que se recusou a ser fotografada, alegando temer que sua foto pudesse ser usada em macumba.

Houve uma excitação geral com a proposta. Percebemos que alguns estavam se sentindo como turistas com a câmera a tira-colo, sobretudo pela preferência em registrar fotos de lugares como aeroporto, bosque municipal etc.

Iniciamos nosso percurso fotográfico pela favela onde a maioria morava. Retratar as cenas do cotidiano vivido por eles ajudou-lhes a perceber com outros olhos as condições

nossa experiência

precárias em que vivem: esgoto a céu aberto, lixo e erosão nos terrenos, pessoas desempregadas jogando baralho na calçada etc. Depois de reveladas as fotos, propusemos que escolhessem três, escrevendo uma pequena legenda. Nas fotos escolhidas e legendadas é possível notar o olhar crítico da maioria dos "fotógrafos" e, ainda que alguns tivessem tirado fotos do bosque ou da represa para guardarem de lembrança, ficou claro que tinham circulado por esses lugares de uma forma nova, retratando a degradação ambiental da represa, os bichos enjaulados no bosque; enfim, mostraram que perceberam os lugares, as pessoas e a si mesmos de um jeito diferente.

ENTREVISTAS

Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes de todas as crianças e adolescentes são fictícios. Quanto aos adultos (mãe, presidente de associação de bairro, educadores sociais) resolvemos referir-nos a eles sem mencionar nomes.

Crianças

Dalila, quatorze anos, mora com a mãe e quatro irmãos. Seu pai abandonou a família quando ela tinha sete anos. A mãe está desempregada, sobrevivem com o dinheiro da pensão (um salário mínimo) que recebem do pai. Admira muito sua mãe e sente raiva do pai, o qual bebia e ficava agressivo. Dalila nomeou sua história de vida como "história sem fim", uma história marcada por "tristezas" e "brigas" que ocorrem até hoje, agora entre sua mãe e seu avô, que segundo ela é o responsável por terem perdido a casa popular onde moravam; vive a angústia presente da família ter que deixar a casa, sem saber onde vai se alojar. Dalila nunca mendigou nas ruas, embora ressalte que já passou fome. Na sua opinião, a falta de amor na família é a causa dos filhos saírem para as ruas. O sonho profissional de Dalila conflita entre ser jogadora de futebol ou médica; deseja poder comprar uma casa para a mãe e não ter a mesma vida de sacrifício dela. Cursa a 8ª série e tem uma percepção bastante crítica da escola; já foi vítima de preconceito, por ser negra, e contou que uma professora de sua escola chamou um colega seu de neguinho e foi processada pela mãe dele. Dalila frequenta a CPC há 2 anos, o que mais gosta de fazer na Casa é participar do coral e gostaria que tivesse mais esportes, leitura e oficinas.

Tim, quatorze anos, mora com o pai, a mãe e dois irmãos. É o mais novo dos outros filhos, que têm quinze e dezesseis anos. Seus irmãos não estudam e trabalham fazendo doces caseiros. A mãe também trabalha em casa, como lavadeira, e o pai é lavrador. Tim cursa a 5ª série, parou de estudar um ano; disse que nunca ficou na rua durante o ano que saiu da escola [desanimou, porque fora reprovado], ia com o pai trabalhar na lavoura de café. Não soube dizer quanto é a renda familiar, disse que tem poucos amigos, não gosta da escola [ficar escrevendo o tempo todo não dá, teria que ter computador], acha que daqui a dez anos sua vida estará melhor, mas não tem

nenhuma representação clara de como será no futuro. O sonho de Tim é ser jogador de futebol, acha sua família "normal" e não se lembra de nenhum fato familiar ruim ou bom. Atribui à família a culpa pelo filho sair para a rua: "às vezes, cara desanima da vida, não tem apoio em casa." Tim frequenta a CPC há 2 anos, as educadoras se queixam que Tim é pouco participativo nas atividades, mas agora tem se relacionado melhor com os colegas, inclusive gostando de ser o "cabelereiro" da Casa e cortando o cabelo dos meninos que assim desejam. A insegurança que parece depositar em seu futuro reflete-se nas contradições de seus desejos no presente, pois ao mesmo em que gostaria que na CPC tivesse um campo de futebol, critica a falta de ter o que fazer, ressaltando que "ficar na Casa jogando bola o dia todo, não dá."

Tom, treze anos, mora com a mãe, o padrasto e cinco irmãos. Não soube precisar quanto é a renda da família, mas disse que seu padrasto trabalha na roça, a irmã mais velha [que tem 17 anos] é doméstica e a mãe recebe algum dinheiro de uma irmã em troca de tomar conta do sobrinho. Nomeou sua história de vida como "triste", justificando que é porque deixou de ir à escola. Durante o ano em que se evadiu da escola, por medo de brigas entre gangues, perambulava pelas ruas do centro e só voltava à noite para casa. Acredita que meninos, como ele, vão para as ruas porque "a mãe não dá atenção, só cuida do filho mais novo". Tom cursa a 6ª série e há três anos frequenta a CPC. Gosta de esportes e por isso se ressentia com a interrupção das aulas de tae kwon do na CPC. Seu sonho é ser jogador de futebol. Para Tom o passado foi ruim [brigava muito] e o futuro será melhor "porque quando é mais velho, a gente tem mais consciência das coisas".

Cido, doze anos, mora com sua mãe e três irmãos. Nomeou sua história de vida como "história linda", embora diga que na vida real não é tão linda assim, queixando-se da responsabilidade de cuidar do irmão mais novo, de dez anos. A família sobrevive com dois salários mínimos: o da mãe, que trabalha em uma firma como faxineira, somado à pensão paga por seu pai. Faz um ano que seus pais se separaram; lamenta-se das brigas de faca que presenciava entre eles e teme as surras de sua mãe, a qual costuma bater com "varinha de roseira ou espada de São Jorge". Quer mudar

da favela porque não tem amigos; seus irmãos (uma irmã de 17 e um irmão de 21 anos) não estudam e não trabalham. Cido cursa a 5ª série e nunca precisou "pedir na rua", embora ressalte que já passou necessidade em casa e sua mãe arrumou dinheiro com a patroa dela. Não gosta da escola (diz que a professora o chamou uma vez de "porco" e os meninos o chamam de "pança, gordo") tampouco da CPC, a qual frequenta há um ano. Na Casa gosta de bordar e fazer artesanato. O sonho de Cido é ser policial "para poder salvar e defender as pessoas", argumentando que "viu, uma vez, um polícia dar um soco no facão de um traficante da favela". No seu entender, sua vida passada na cidade de Maracaí (na qual não tinha emprego) foi boa, hoje está pior (queixa-se do ambiente de fofoca na favela onde mora). Cido não sabe dizer como ele estará daqui a dez anos, mas acha que "será melhor, porque não vai tê cocaína, eles vão morrê tudo".

Gil, quinze anos, é o filho mais velho e tem cinco irmãos. Mora com a mãe, desempregada, não tem contato com o pai desde os três anos de idade, embora o pai pague a pensão dele e de um outro de seus irmãos. Durante dois anos catou papelão nas ruas, hoje faz bicos ocasionais em um buffet da cidade, trabalhando como garçom. Viveu nas ruas dois anos porque a mãe era muito rigorosa, segundo ele "dava muita chateada". Queixou-se da favela onde mora, dizendo "que tem muita gente sem fazer nada que fica cuidando da vida dos outro". Gil admite que às vezes fica "com a cabeça descontrolada". Participa há um ano do movimento hip-hop, ensaiando rap todos os finais de semana na casa de um colega. Gil voltou a estudar, está cursando a 5ª série, mas não gosta; não sabe o que será profissionalmente no futuro. Diz que sua "vida está atrapalhada, a mãe anda muito estressada, teve que pará de trabalhá [como doméstica] porque seu irmão [de 9 anos] só fica na rua, não va na escola". Gil frequenta há dois anos a CPC e gostaria que na Casa houvesse mais espaço para montar um grupo de música no estilo rap, e mais passeios, sugerindo acampamentos em chácaras ou sítios.

Elomar, treze anos, mora com a irmã, dezoito anos, na casa de parentes, desde que seus pais faleceram, há cinco anos. O pai enforcou-se e a mãe morreu de infarto,

meses depois. Sente muita saudade, chorou ao lembrar-se do passado, disse que queria ter tirado uma foto deles, agora que tinha aprendido a fotografar. Admira muito sua irmã, tem medo de separar-se dela e apoia-se na religião ("Deus quis, a gente tem que aceitar"), para superar sua tristeza. Elomar tem muitos amigos, o que o deixa feliz: "amigo é aquele que tá perto e te dá firmeza". Gosta de estudar, cursa a 6ª série e quer ser engenheiro eletrônico (desde pequeno adora desmontar carrinhos). Bastante crítico em relação aos colegas que vagueiam pelas ruas ou depredam a escola (pichando portões e paredes) acha que deveriam ser punidos, obrigando-os a comprarem tinta e pintarem a escola. Há três anos frequenta a CPC, mas gostaria que a Casa fornecesse mais cursos "para a gente aprender coisas novas e não ficar todo dia naquela rotina". Elomar finalizou sua entrevista lembrando-se com orgulho da bicicleta que ganhou como prêmio por ter-se classificado em um concurso de confecção de cartões de natal promovido pela CPC.

Adilson, quinze anos. Mora com a avó desde que nasceu. Tem dois irmãos (de 6 e 11 anos), os quais vivem na Filantrópica - entidade mantida por doações de religiosos espirituais.

Filho de pai e mãe desconhecidos. Segundo Adilson, a mãe é andarilha e o pai faleceu em um incêndio na fábrica onde trabalhava, na cidade de Cubatão. Quando solicitado a nomear sua história de vida, disse "não fazer idéia", talvez querendo apagar as lembranças. A vida para ele "não é boa e nunca foi". Parou de estudar para trabalhar como "calango" (servente de pedreiro) e por isso atualmente está defasado na escola, cursando a 5ª e 6ª séries do ensino supletivo. Ele e a avó sobrevivem com a cesta básica e os cinquenta reais que recebe da CPC, a qual frequenta há 3 anos. Nunca pediu esmola, apesar de lamentar os anos de escola que perdeu premido pela necessidade de trabalhar.

A avó sempre trabalhou como doméstica ou cozinheira em restaurante, mas não tinha registro em carteira e atualmente espera receber seus direitos na justiça (aproximadamente a quantia de hum mil reais, segundo Adilson). No seu entender, os meninos esmolam nas ruas devido à falta de religião. Há dois anos, frequenta a "Casa da benção". Quer ser advogado, para "defender as pessoas que precisa", ou ser desportista, pois atualmente está entusiasmado com o convite recebido para treinar

tae kwon do com seu ex-professor da CPC. Bastante crítico quanto à falta de perspectivas futuras, Adilson tem "esperança de mudar a vida para melhor" e fez algumas críticas a CPC pelo fato de oferecer cursos mas não garantir depois colocação no mercado de trabalho.

Amanda, doze anos. Mora com a mãe (faxineira doméstica eventual), padrasto (pedreiro, todavia desempregado) e seis irmãos (cujas idades variam entre seis e vinte e hum anos). O irmão mais velho provê o sustento da família (trabalha em um supermercado) junto com uma irmã (de quinze anos), que é cabeleireira. Amanda frequenta há hum ano a CPC. Antes disso, aproximadamente durante dois anos, pedia esmolas nas ruas centrais da cidade, quase sempre acompanhada de uma prima e dois irmãos mais novos. Amanda lembra-se com certa nostalgia do tempo em que vivia na rua e dos amigos, em especial de uma mãe de rua adotiva chamada "Neguita", apenas seis anos mais velha, a qual queria levá-la para São Paulo. Ao contrário da rua, a vida em família é avaliada por Amanda como uma "lembrança ruim". A mãe, segundo ela, é nervosa, seu pai bebia muito e as brigas eram constantes. Cerca de três anos atrás, seu pai amanhecera morto e até hoje não se sabe ao certo a causa da morte. Amanda cursa a 5ª série, repetiu um ano, não gosta da escola "chata" e quer ser cantora. Dentre as atividades oferecidas na CPC, a que mais gosta é cantar no coral.

Raimundo, dezesseis anos. Há dois anos mora na rua. Diz que a mãe o espancou, por isso saiu de casa, "para nunca mais voltar". Queixa-se de ter sido abandonado pela mãe, ainda pequeno, e só guarda lembranças ruins dela. A mãe o quer, mas ele se recusa a vê-la, "nem pintada de ouro". Raimundo não conhece o pai e, atualmente, alterna o viver nas ruas com períodos de estada junto à família de uma tia, a qual disse não poder mais ajudá-lo devido ao envolvimento de Raimundo com drogas. Em virtude da prisão recente de um traficante na cidade, Raimundo teme algum tipo de represália e teme "ser morto". Para ele, "família não existe", diz que vai dormir no mato, não alimenta sonhos futuros. É analfabeto, embora diga que estudou até a 2ª série do ensino fundamental. Recusa-se voltar para a escola "porque uma vez a professora bateu a porta no nariz [dele]". Raimundo fora acolhido temporariamente à

moradia estudantil da UNESP, por alguns alunos. Entretanto, dada a irregularidade de sua permanência na moradia, somada ao seu excessivo consumo de drogas (com o agravante de ter sido suspeito pela morte de um cachorro esfaqueado), Raimundo voltou a morar nas ruas.

Já sofreu internação em hospital psiquiátrico para desintoxicar-se de drogas e teme ser mandado à FEBEM. Gostaria de participar do projeto CPC, porém não o aceitam devido ao fato de consumir drogas. Tentou-se, com auxílio do Conselho Tutelar, encaminhá-lo à Comunidade Terapêutica Esperança - uma chácara *evangélica* voltada à recuperação de adolescentes drogados. Entretanto, ele fora, primeiro, internado no Esquadrão da Vida - entidade *fechada*, específica para tratamento de *adultos* dependentes químicos - do qual fugira, após dois dias de internação.

Belmiro, treze anos, **Bela**, quinze, **Daniel**, nove, moram com a mãe, o tio materno e mais cinco irmãos, cujas idades variam entre dezessete e quatro anos. O pai deixou a casa quando Belmiro tinha cerca de três anos. A mãe faz ocasionalmente faxinas e o tio é pedreiro, todavia está desempregado. A família soma ao todo dez pessoas, que se espremam morando em um barraco de três cômodos - na hora do sono, alguns dormem "debaixo da mesa", diz Belmiro. A filha mais velha, dezessete anos, recebe um salário mínimo, trabalhando como doméstica; entretanto a maior parcela do orçamento familiar advém do trabalho de Bela e Belmiro nas ruas. Ambos trabalham há seis anos como engraxates e nos finais de semana, acompanhados do outro irmão mais novo, Daniel, ganham alguns trocados "olhando carro" em um dos shopping da cidade. Bela e Belmiro sentem-se adaptados à rotina de engraxates e orgulhosos com a seleta freguesia: funcionários da prefeitura, advogados, empresários e comerciantes estabelecidos no centro da cidade. Vez ou outra, ganham a mais pelo serviço e são freqüentemente agraciados com cestas básicas e presentes. Têm grande admiração pela mãe e alimentam sonhos com um futuro melhor. Belmiro cursa a 5ª série, Bela a 7ª série e Daniel a 2ª do ensino fundamental. Bela não sabe, ainda ao certo, o que será no futuro, mas pretende estudar bastante e fazer faculdade; o sonho de Belmiro conflita entre "ser dono de firma de carro importado, jogador, advogado ou cantor"; Daniel, (que freqüenta habitualmente sozinho, uma igreja evangélica próxima à

favela) sonha em ser cantor, mas com uma ressalva: "cantor de hino de Deus". Os três irmãos freqüentaram durante dois meses, apenas, o projeto CPC; justificando que o transporte da prefeitura garantia somente a ida ao projeto e na volta tinham que perfazer um trajeto muito longo e perigoso.

Adultos

Entrevista 1 - 04/09/2000

Formada em Serviço Social. Auxiliar técnica junto à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. Trabalha há três anos no projeto CPC e atua como educadora de rua.

Entrevista 2 - 14/10/2000

Presidente da Sociedade Amigos de Bairro do Jardim Santa Antonieta I e II. Agente de movimentos populares. Formação política em direitos humanos e na área sindical.

Entrevista 3 - 21/10/2000

Mãe de sete filhos (de idade entre 17 - 6 anos), três dos quais trabalhavam como engraxates e eventualmente como guardadores de carro. Freqüentou apenas dois anos de escola. Trabalha como faxineira doméstica, mas há tempo não consegue serviço.

Entrevista 4 - 08/11/2000

Formada em Pedagogia. Concursada para trabalhar junto ao projeto CPC desde seu início, em 1997. Experiência como educadora social em diversas unidades do projeto CPC e também como educadora de rua.

Roteiro de Entrevista

Conversa preliminar

Você participou durante estes últimos meses do Grupo que nós formamos, aqui na Casa, com o objetivo de que eu pudesse conhecer melhor vocês, e também cada um se conhecesse melhor. Como você sabe, eu estou fazendo uma pesquisa, estudando as crianças que frequentam a Casa do Pequeno Cidadão. Eu quero saber sobre a vida de vocês. O que você tiver a dizer nesta entrevista, para mim, é muito importante, porque representa a sua vida e ela é única. Quer dizer, você é a única pessoa que sabe, melhor do que ninguém, como é que é, e o que significa ter vivido, ou estar vivendo na rua a maior parte do dia ou da noite.

Como nós vamos conversar pelo menos uma hora e meia, eu preciso gravar a nossa conversa, no gravador. Não se preocupe que o seu nome nem o de ninguém que você disser nessa conversa vai ser mencionado na minha pesquisa. Você pode me perguntar o que você não entender, tá?

Depois da entrevista, eu vou te dar a máquina para você tirar as fotos, conforme combinado. Mas se você não quiser fazer a entrevista, nem tirar as fotos, não tem problema.

1. Dados pessoais:

Nome/ idade/sexo/grupo étnico.

Faz de conta que nós vamos escrever a história da vida de uma pessoa. Esta pessoa é você. Que nome você daria para esta história?

Como é o lugar onde você nasceu? Mora neste lugar até hoje?

2. Dados familiares:

Quem mais mora com você?

Mãe(madrasta) /idade/trabalho/escolaridade

Pai (padrasto)/idade/ trabalho/ escolaridade

Irmãos e respectivas idades, trabalho, escolaridade.

Avós e outros.

Renda familiar aproximada.

3. Representações sobre o espaço familiar e pais.

1. Rotina da família.

Me fale um pouco da sua casa, do lugar onde mora e o que você faz desde quando acorda até a hora em que vai dormir.

Me conte mais sobre sua família. Que coisas você mais gosta na sua família?

Agora, me diga que coisas você não gosta na sua família.

Como você vê o seu pai (padrasto)? E sua mãe(madrasta)?

Sua vó ou tia? (no caso do menino(a) não morar com os pais)

2. Fatores estressantes (positivos/negativos) ocorridos na família.

Me conte sobre uma coisa legal que aconteceu com você e sua família. Uma

coisa que tenha acontecido há pouco tempo.

Agora, fale sobre uma coisa ruim que tenha acontecido recentemente, ou que já fez tempo.

Me diga como você se sente na sua família. Como você é tratado? Bem? Mal?

(Pesquisar maus-tratos, exploração no trabalho, violências físicas ou psicológicas, caracterizadas por negligência, discriminação, constrangimento, humilhação, etc)

4. Representações sobre o bairro, a cidade e o viver nas ruas.

Como é morar no bairro onde você mora? Tem um lugar legal pra se divertir? O que os adolescentes fazem? Tem rap? Movimento hip-hop?

Como é a cidade de Marília? É uma cidade boa de se viver, calma/ violenta? O que você gosta/ não gosta, no centro da cidade?

O que mais atrai você, para ficar na rua? O que você faz na rua? Quais os seus pontos e horários preferidos para ficar na rua?

O que você acha que as pessoas que passam por você, pensam de você? (Sentem pena/ raiva/ inveja?)

5. Representações sobre o espaço escolar e professores.

Com quantos anos entrou na escola? Em que série você está (ou parou)?

Do que é que você mais gostava na escola? Me conte uma coisa boa que aconteceu na escola e você gosta de se lembrar. Me conte uma coisa boa que aconteceu, há uns seis meses atrás, e você gosta de lembrar.

Do que você não gosta, na escola, e tem até raiva de se lembrar? Me conte uma coisa ruim que tenha acontecido? Me conte uma coisa ruim que tenha acontecido, há uns seis meses atrás, e que você esteja com raiva até hoje.

Você acha que ir à escola é importante?

Você acha que os professores ensinam bem? ganham bem?

Me fale de algum professor(a) que você tenha gostado dele(a)? Me fale uma coisa que algum professor lhe fez e que você não gostou e não esqueceu até hoje.

O que você acha que tinha que mudar, para a escola ser melhor e lhe dar vontade de ficar lá e estudar?

6. Representações sobre o espaço da Casa do Pequeno Cidadão e monitores.

O que você está aprendendo na Casa do Pequeno Cidadão? No que a Casa é diferente da escola e da sua própria casa?

Há quanto tempo frequenta a Casa? Há outros irmãos que também frequentam?

Como foi que você quis participar da Casa?

Me conte o que você já fez e está fazendo na Casa. Me diga o que você mais gosta de fazer/ o que não gosta.

Me fale de um monitor(a) que você gosta/ não gosta.

No que a Casa tem que mudar, para ficar melhor?

7. Representações sobre o espaço de outras instituições.

Você já passou algum tempo internado em algum lugar, como FEBEM ou outro? Me conte como foi esse período. O que foi bom/não.

8. Representações sobre si mesmo e amigos.

Quem são seus amigos(as) mais íntimos(as)?

O que é que os faz diferentes dos outros? O que eles têm, que outros não têm? Ou seja, por que esse amigo é diferente de outro da sua família, ou de um colega da escola?

Por que você acha que uma pessoa é amiga?

Agora, que você já contou muita coisa da história da sua vida, que é que você acha dessa história? Normal/, bonita/, feia, triste, alegre?

O que você acha da pessoa dessa história? Quer dizer, o que você acha de você mesmo(a)?

O que você pensa do seu passado? E da vida que você está levando agora, no presente?

Agora, me fale de seus sonhos. O que você pensa em ser? Como vê seu futuro?

Vamos supor que, daqui a dez anos, a gente se encontre outra vez para conversar e continuar essa história da sua vida. E aí, como será essa história, daqui a 10 anos? Será que sua vida vai ser diferente de hoje? E se for, seria diferente como?

9. Representações sobre a pesquisa e o “Grupo de pertencimento”

O que você achou de participar da pesquisa e do Grupo?

De quais atividades você se lembra? Diga-me uma de que mais gostou/não gostou.

O que você acha que aprendeu no Grupo? Você acha que mudou alguma coisa na sua vida com sua participação no Grupo?

Agora, a gente precisa do cenário dessa história, que é a sua história. Para fazer esse cenário da história que você acabou de me contar, você fará as fotos para ilustrá-la. Você vai tirar 24 fotos, depois escolherá as que mais gostar e faremos uma Exposição com as fotos de todos que participaram da pesquisa.

Primeiro, você vai tirar 12 fotos livres. Quer dizer, desde que sejam fotos dentro do tema “Quem sou eu”. Não precisa ser fotos de você, mas fotos que digam quem você é e que contem a história da sua vida, que você acabou de me contar. Lembre-se de que as fotos devem ser o retrato de você mesmo(a), da maneira como você se vê e conforme as suas respostas na entrevista que nós tivemos. Você não tem que estar na foto para que ela represente você. Depois, eu vou lhe dar outro filme fotográfico, para você fazer mais fotos.

Autorização para participar da pesquisa

Eu estou informado(a) que essa pesquisa será feita por Carmem Sílvia Sanches Justo, professora da UNESP, e que servirá para sua tese de doutorado. Essa pesquisa será sobre a vida dos meninos e meninas que freqüentam a Casa do Pequeno Cidadão.

Eu concordo que meu filho(a) participe da pesquisa e seja entrevistado pela professora Carmem. Eu sei que a entrevista será gravada, mas os nomes serão mantidos em sigilo, quer dizer, os nomes dos entrevistados serão trocados por outros, quando a professora for escrever a pesquisa, para evitar problemas.

Os participantes da pesquisa aprenderão a tirar fotos, e depois farão diversas fotos. Eu concordo que as fotos sejam tiradas e depois que seja feita uma exposição das melhores fotos. Eu estou ciente que haverá necessidade de algumas idas à UNESP, para meu filho(a) participar das Oficinas de fotografia e aprender a revelar fotos no laboratório. Estas saídas, quando necessárias, serão comunicadas aos pais antecipadamente e serão sempre acompanhadas pela professora Carmem.

Eu estou ciente do que consta essa pesquisa e concordo que meu filho(a)-----

----- participe.

Assinatura dos pais ou responsáveis

data:----/----/2000



