

Eduardo Martinelli Leal

## "Da porta para fora": a constituição de um problema social

---

### Aviso

O conteúdo deste website está sujeito à legislação francesa sobre a propriedade intelectual e é propriedade exclusiva do editor.

Os trabalhos disponibilizados neste website podem ser consultados e reproduzidos em papel ou suporte digital desde que a sua utilização seja estritamente pessoal ou para fins científicos ou pedagógicos, excluindo-se qualquer exploração comercial. A reprodução deverá mencionar obrigatoriamente o editor, o nome da revista, o autor e a referência do documento.

Qualquer outra forma de reprodução é interdita salvo se autorizada previamente pelo editor, excepto nos casos previstos pela legislação em vigor em França.

**revues.org**

Revues.org é um portal de revistas das ciências sociais e humanas desenvolvido pelo CLÉO, Centro para a edição eletrónica aberta (CNRS, EHESS, UP, UAPV - França)

---

### Referência eletrônica

Eduardo Martinelli Leal, « "Da porta para fora": a constituição de um problema social », *Ponto Urbe* [Online], 1 | 2007, posto online no dia 30 Julho 2007, consultado o 13 Outubro 2015. URL : <http://pontourbe.revues.org/1217> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1217

Editor: Núcleo de Antropologia Urbana

<http://pontourbe.revues.org>

<http://www.revues.org>

Documento acessível online em:

<http://pontourbe.revues.org/1217>

Documento gerado automaticamente no dia 13 Outubro 2015.

© NAU

Eduardo Martinelli Leal

## "Da porta para fora": a constituição de um problema social

*Este trabalho foi desenvolvido a partir da monografia intitulada "Delimitando fronteiras da porta pra fora: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre", defendida em 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, como pré-requisito para a conclusão do Curso de Ciências Sociais.*

### No "olho" da rua

- 1 Em Antropologia, é relativamente recente o debate acerca do papel político do antropólogo, notadamente em questões que simplesmente não há como "só relativizar"<sup>1</sup>. No caso específico do fenômeno "meninos(as) de rua", minha preocupação está em poder problematizar, de um lado, as concepções e discursos sociais acerca da problemática e; de outro, as estratégias adotadas cotidianamente por esta população, desmistificando estereótipos que muitas vezes contribuem para a recriação e reprodução de mecanismos de dominação, desnaturalizando uma concepção essencializada de uma "cultura de rua".
- 2 Autores como Rosemberg (1995) e Milito (1995) já apontaram e demonstraram a importância da busca por imagens mais realistas acerca da prática e da dinâmica social dos "meninos de rua". Rosemberg (1995) tece críticas a respeito do que ela considera como um "discurso imperante" nos anos 80 sobre a problemática, a saber, o exagero em torno das cifras sobre o verdadeiro número de "meninos (as) de rua", apontando que essa superestimação redundaria em um estigma contra a pobreza. A autora faz notar no que essas imagens rígidas sobre o fenômeno implicariam: "(...) a) a transformação de uma categoria explicativa (meninos de/na rua) escamoteia a pluralidade de determinações do uso da rua o que acarreta; b) imobilismo, no plano do conhecimento e da ação pragmática; c) estigma, através da interferência direta dessas imagens no cotidiano das crianças que usam as ruas" (ROSEMBERG, 1995, p.239).
- 3 A criação de imagens, estereótipos, categorias definitivas acerca da representação dos meninos em situação de rua contribui para a reprodução de uma visão estigmatizante acerca da infância pobre. As históricas oposições vítima/algoz, perigoso/em perigo insistem em se reproduzir no imaginário social e são um entrave à compreensão da problemática, ou melhor, da problematização deste fenômeno. Milito (1995) destaca uma visão social de aversão, caracterizada pela "evitação". Gregori (2000) observa que o fenômeno de familiarização com a miséria implicaria num processo de identificação com esta, impossibilitando sua superação.
- 4 Assim, creio que o conhecimento acerca da realidade social dessa população seja de fundamental importância, tanto no plano das representações, quanto no nível da formulação e de intervenção de políticas que visem à busca da resolução ou amenizem os efeitos perversos da situação social e das relações de poder em que esses meninos (as) estão imersos. Meu "objeto" se situa do lado de cá e do lado de lá das fronteiras, rompe e as provoca, afirmando-se desta forma, nesse legítimo não-lugar social, fuga do controle e dos papéis dominantes. Pense-se que as crianças e adolescentes na rua estão dentro de algo e fora daquilo que é seu oposto. No entanto, é preciso desconfiar das fronteiras sociais e, por vezes, das reificações conceituais. Assim, essas são histórias de um contato, de quando eu saí de um lugar (uma casa) para ir até a rua, para falar de objetos que estão por aí sendo nomeados e desses encontros que são tantas criações cotidianas.
- 5 Pretendo compor um quadro explicativo, a exemplo daquilo que Hélio Silva (1999) denominou de complexo simbólico e social<sup>2</sup>, em que sejam levados em conta não somente o conjunto de idéias e pressupostos que transformaram esse fenômeno em uma problemática social; mas o conjunto de explicações sobre esta, que por se tratarem de mais uma dimensão do problema, nos ajudam a pensar suas condições de emergência e de reprodução. Meu interesse não é somente romper com as questões fundamentais intrínsecas aos discursos sociais, mas poder dialogar com elas de modo a entender essas "perguntas" e tornar as respostas menos simplistas.

Além de recompor a complexidade do fenômeno das crianças e adolescentes em situação de rua através de sua multiplicidade discursiva, pretendo explorar, a partir de uma perspectiva etnográfica, a diversidade de experiências do ser “menino (a) de rua”; buscando desfazer as interpretações definitivas e desmistificar concepções essencializadas acerca da culturalização das relações sociais no espaço da rua.

6 Dessa forma, pretendo analisar as relações de poder implicadas socialmente em um espaço tenso de lutas e de disputa por definições . A exemplo da formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990 e considerado um avanço na pretensão da implementação dos direitos humanos de crianças e adolescentes. No entanto, não há um consenso de que todas as leis contidas nele sejam perfeitas ou naturalmente desejáveis<sup>3</sup>, mas de que foram frutos de processos históricos de luta, aos quais se contrapunham outras visões e através dos quais também se consolidaram pontos de vista dominantes.

7 Minha opção pela etnografia, método privilegiado deste estudo, parte da crença na sua eficácia em dar conta da complexidade do fenômeno, ou o que seria dizer o mesmo, complexificá-lo; devolvendo-lhe a dinâmica aprisionada nos discursos, ao mesmo tempo em que se torna explícita a sua diversidade. Adoto, pois, a definição interpretativa da cultura proposta por Clifford Geertz(1978), na qual esta é concebida como um sistema simbólico em que o homem se encontra enredado em teias e camadas de significados. O antropólogo, como um intérprete em densidade desse sistema, constrói significado a partir de outras construções de significados, mediante escolhas entre essas estruturas significativas. O etnógrafo situa-se em um contexto e estuda a lógica da ação simbólica.

8 Este trabalho tem por objetivo trazer à tona os discursos sociais acerca da problemática dos meninos (as) em situação de rua, seus contextos e as condições sociais implicadas na sua construção e reprodução. Pretendo pensar a heterogeneidade das práticas e relações sociais de meninos e meninas em situação de rua em um espaço institucional, as relações entre estes e com os funcionários da instituição, de modo a romper com percepções deterministas acerca dessas representações. Busco ainda, através da discussão acerca da intervenção institucional, trazer à tona questões acerca do lugar da intervenção e suas implicações no cotidiano da Escola, analisando as relações de poder implicadas nesse processo.

9 Minha pesquisa terá como ponto central o espaço social de uma escola voltada para a população de crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre. A escolha pelo universo de estudo não significa uma opção pela fidedignidade ou pela descrição exata de todos os membros que o compõem, mas pressupõe que ele expressa e seja palco de manifestações determinadas de um processo historicamente estruturado.

10 A Escola Porto Alegre- EPA, é uma escola de caráter municipal fundada em 1995, mas que desde 1994 já existia enquanto programa de abordagem na rua, o Serviço Social de Rua- SESRUA. O ingresso dos adolescentes na instituição se dá pela abordagem do SESRUA e por meio das informações e “recomendações” que circulam entre os meninos. Atualmente, a Escola também recebe encaminhamentos de adolescentes em situação de rua de outras instituições, tais como a Casa de Acolhimento, Acolhimento Noturno, Lar Dom Bosco, Programa de Execução de Medidas Sócio-educativas, Abrigo Municipal Ingá Britta; além de outras demandas da comunidade, tal como a iniciativa de pessoas que vão até a Escola levar o adolescente. A Escola atende há aproximadamente 100 alunos matriculados, mas existe uma espécie de “vezamento” no qual alguns dos adolescentes freqüentam a escola de forma esporádica, o que dá uma média de 25 alunos ao dia, mas também há os que a freqüentam de forma regular. A instituição conta com aproximadamente 26 profissionais, entre professores, funcionários, serviços gerais e cozinha. A instituição oferece atividades de cerâmica, reciclagem de papel, informática, esportes e oficinas e está ligada com programas sociais nas áreas da assistência, educação, esportes e redução de danos (ONG que realiza abordagens). Quando ingressam na Escola, os meninos realizam uma entrevista na qual relatam sua história (história oral) que servirá de base para “uma investigação pedagógica”, a partir da qual se busca adequar o perfil do menino a um professor “referência”, num sistema de progressão em ciclos.

- 11 A particularidade desse espaço servirá de base para a reflexão acerca da problemática em questão, especialmente porque nele se conjugam aspectos fundamentais das relações sociais travadas por esta população específica, na confluência e intersecção de aspectos como práticas vivenciadas, relação institucional, relação familiar, etc. Com isso, não busco confirmar, baseado nessa particularidade, interpretações gerais sobre a sociedade ou a problemática, mas entender de que forma o estudo de uma dimensão particular pode suscitar novas questões e contribuições para as interpretações globais. Sem tentar reduzir, como aludia Geertz (1994, p.13), “os Estados Unidos à Jonesville” ou “o México à Yucatán”, busco adensar a argumentação antropológica à dimensão totalizante, de modo a estabelecer relações, atentando para não sucumbir ante a “... gris vacuidad mental del relativismo radical<sup>4</sup>” ou a “... raída tirania del determinismo histórico<sup>5</sup>” (GEERTZ, 1994, p.15). Para isso, além da observação participante com meninos (as) em situação de rua que freqüentam a Escola, valho-me de entrevistas com agentes institucionais, da análise documental e da discussão instigada pela revisão bibliográfica do tema.
- 12 Assim, defino como minha população de estudo, a de crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre. Não deixando de admitir a tênue fronteira entre a situação de rua e aquelas que correspondem às más condições de moradia, entendo por situação de rua a condição de crianças sem vínculo familiar que têm a rua como espaço prioritário de moradia e a de crianças e adolescentes que estão nesse espaço apenas para buscar o sustento material da família, que reside na periferia. Assim, para fazer referência à população estudada, usarei a expressão meninos (as) em situação de rua, ou simplesmente menino ou menina. Percebo ainda, como um componente da problemática de crianças e adolescentes, a população de jovem-adultos (com idade entre 18 e 21 anos), já que se constituem como uma extensão dessa problemática. Ao invés de propor uma separação arbitrária ou legitimar classificações pré-concebidas, penso em explorar essas diferenciações de acordo com o significado prático dessas experiências, buscando as suas particularidades.
- 13 Iniciei a pesquisa entrevistando dois profissionais com experiência de trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua: um técnico judiciário e uma coordenadora dos programas de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre; bem como ouvindo relatos de Conselheiros Tutelares acerca do tema, buscando mapear algumas questões relativas à problemática e aprofundar outras de meu interesse. Depois, optei por realizar minha pesquisa na Escola Porto Alegre por esta se apresentar a mim como um espaço um tanto quanto diferenciado, já que abordava uma forma de intervenção específica à população estudada; uma vez que recebe adolescentes com um perfil que conceituo como de “institucionalizáveis”, ou seja, que se encontram há mais tempo nos serviços institucionais ou que têm uma resistência menor à “adaptação” institucional (regras, limites, etc). Foi pensando nessa especificidade que formulei minhas questões acerca da relação estabelecida entre os meninos e os agentes institucionais. Para evitar que eu fosse guiado somente pelo olhar institucional, decidi partir da observação participante com os meninos, sem um contato formal (exceto autorização) ou cumplicidade inicial com os professores e funcionários da instituição.
- 14 Desde o início da pesquisa, não tive dificuldades de integração com os meninos, possivelmente por minha idade e pelo fato de já conhecer um dos adolescentes, que no início foi um informante-chave; mas não sei até que ponto ele tenha sido também um mediador-chave com o grupo. Sempre que eu acreditava estar integrado ao grupo, percebia que havia um movimento de colocar cada-coisa-em-seu-lugar<sup>6</sup>, no qual os meninos deixavam claras algumas fronteiras. Depois, realizei conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com os professores e funcionários da instituição, abordando principalmente questões relativas à política de atendimento da Escola, a visão desses sobre os meninos e suas concepções sobre o trabalho que desenvolvem.

## O lugar da rua

- 15 Os primeiros núcleos de povoamento “civilizado” no Brasil foram criados pelos senhores rurais, que uma vez donos de nossas terras, marcaram nelas seus sinais de distinção e poder. O domínio das famílias rurais estruturava o imaginário social, estendendo ao domínio público

o poder privado dos senhores rurais e fazendo com que os interesses das famílias coloniais se sobrepusessem à cidade, delimitando seu tempo e espaço. Dessa forma, a regulação das cidades obedecia aos ciclos da produção rural, as casas eram construídas de acordo com os interesses privados e o espaço da casa grande referenciava a existência da rua, desprezada como o “confim da casa” (COSTA, 1983, p.38). A rua colonial não era um espaço para mulheres e crianças brancas, mas um lugar reservado a homens vagabundos, capoeiras, ciganos, ladrões, quadrilheiros, prostitutas, mendigos, penitentes e negros. A ordem política, arquitetônica, econômica, espacial e religiosa da cidade confirmava o controle do poder pelas famílias coloniais, poder este que competia e ameaçava a metrópole (COSTA, 1983).

16 Lócus da contestação do poder real e da desordem e freqüentemente vulnerável à agressão estrangeira, a cidade do século XVIII precisava então ser controlada pela metrópole. Segundo Jurandir Freire Costa (1983), o controle almejado só foi possível com a introdução da medicina higiênica como estratégia de governo político dos indivíduos. A medicina incorporou a cidade e a população, através da higiene, no campo das preocupações do saber médico, medicalizando as ações do Estado: “Administrando antigas técnicas de submissão, formulando novos conceitos científicos, transformando uns e outros em táticas de intervenção, a higiene congregou harmoniosamente interesses da corporação médica e objetivos da elite agrária” (COSTA, 1983, p. 28).

17 Com o discurso da salubridade, a higiene suplantou a burocracia que já não dava conta da pressão populacional e das demandas da nova camada urbana, suscitando o interesse do indivíduo na sua própria saúde, através de uma política de Estado. Assim, a higiene instituiu um olhar médico a todos os espaços urbanos (COSTA, 1983).

18 Esse processo iniciado no final do período colonial, operou a reconversão da família através da higiene, ancorada em dispositivos de poder específicos: a) distensão: concepção da família como uma rede complexa, individualizando as necessidades de seus membros; b) transformação: mostrar os ganhos da sujeição à política de estado, ao invés de punir; c) não cultivar o temor da morte, mas o gosto pela vida (felicidade, prolongamento das saúde) e d) buscar aliados nos membros das famílias (COSTA, 1983). É claro que a eficiência científica da higiene é um fator significativo na sua eficácia, mas ela se colocava como “auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões do Estado” (COSTA, 1983, p.32). Estado este que tinha seu poder reforçado pela atividade médica.

19 Ao conjunto desses dispositivos, Jurandir Freire Costa denomina política médica, a saber, “(...) teorias, políticas e práticas que se aplicam à saúde e bem-estar da população, dizendo respeito a: procriação, bem-estar da mãe e da criança, prevenção de acidentes, controle e prevenção de epidemias, organização de estatísticas, esclarecimento do povo em termos de saúde, garantia de cuidados médicos, organização da profissão médica, combate ao charlatanismo (...)” (COSTA, 1983, p. 32).

20 A definição de família pela higiene seguia um modelo de extração elitista, tratava-se, portanto, de um padrão familiar de determinadas classes sociais. Os “marginais” (escravos, mendigos, vagabundos...) oferecerão um amplo repertório para a composição do imaginário familiar da medicina higiênica,

Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de anti-norma, de casos-limite de infração higiênica. A eles vão ser dedicadas outras políticas médicas. Foi sobre as elites que a medicina fez incidir sua política familiar, criticando a família colonial nos seus crimes contra a saúde. A camada dos “sem-família” vai continuar entregue à polícia, ao recrutamento militar ou aos espaços de segregação higienizados como prisões e asilos. (COSTA, 1983, p.33).

21 É assim que o Estado, apoiado nos dispositivos da medicina higiênica, buscará converter os “parentes” das famílias coloniais nos “cidadãos” do Estado burguês emergente, universalizando novos valores. Para superar as relações paternalistas e pessoalizadas, este Estado atuará através dos “indivíduos” que a medicina se propunha a criar por meio de uma norma familiar, o que não se fez sem uma certa resistência por parte das famílias rurais (COSTA, 1983).

22 Assim como o higienismo, o urbanismo também se colocará como um discurso ordenador da cidade e do espaço da rua. Conforme Pechman, a imposição do urbanismo como um discurso

e um projeto político, buscará “ordenar” de maneira abstrata, através de um “saber, prática técnica, política e fator de sociabilidade” (PECHMAN, 2002, p.384) o caos e a desordem urbana. Como um discurso competente, o urbanismo se apresentará como lócus do saber científico e especializado e, pretensamente, como o não lugar da política, despolitizando o projeto de (re) criação da cidade. A cidade como uma “vitrine” da sociedade, refletia no imaginário dos urbanistas uma patologia que deveria ser sanada, o que se tornou viável pela tática de repressão, profilaxia e desagregação (PECHMAN, 2002).

23 A privação da “obscenidade” da cidade, instituiu-se como o extermínio de sua natureza política, cidadã e histórica, fundando um novo sentido para a cidade: o de “coisa urbana”. A cidade abstrata enquanto o modelo de todas as cidades, expressão de dados técnicos e estatísticos, apaga a dimensão histórica da cidade e recria no espaço um discurso urbanista, o remédio que se transformou na “sua única linguagem de decifração”: “A cidade perde o seu sentido de *pólis* e o urbanismo se impõe como um ‘discurso competente’, a partir do qual ele se legitima como a *verdade* da cidade” (PECHMAN, 2002, p.388).

24 A cidade que abrigava o “degenerado” e o “perigoso” não serão mais espaços de sociabilidade, mas de circulação. O intenso processo de “civilização” que o higienismo operou na cidade brasileira do final do século XIX, atualizou o sistema de dominação, reforçando a fronteira entre incluídos e excluídos (PECHMAN, 2002). O saneamento levado a cabo pela política higienista encerrava o desejo de acabar com o amontoamento de coisas e de pessoas e com a falta de fluxos e transformá-las em unidades funcionais. Para os higienistas, a cidade era a metáfora de um organismo vivo, com “órgãos funcionais bem diferenciados e órgãos circulatórios”, o espaço foi assim desterritorializado e abstraído pelos desenvolvimentos técnicos. Ocorre então, um “desencantamento da cidade”, no qual “... a percepção no âmbito da sensibilidade que o morador tinha de sua cidade é invadida por dados e cifras, levando a que as representações da cidade se convertam num conjunto de dados estatísticos, através dos quais se lêem e se diagnosticam os ‘problemas urbanos’” (PECHMAN, 2002, 390-391).

25 No período de transição do século XIX para o século XX, a criação dos espaços públicos de lazer e consumo surge como efeito da modernização das ruas, com ela uma nova configuração cultural demarcará estilos de vida na cidade. No entanto, se a rua se tornava um espaço de distinção social e de uma sociabilidade “moderna”, era também o palco das contradições políticas da nova sociedade. O estilo de vida urbano se impunha como sinônimo do ser civilizado, polido, instruído, cortês. Era preciso desenvolver o gosto pelas artes, ciência e indústria, contrapondo-se ao comportamento rude, cruel e inculto das classes “perigosas”. O crescimento e concentração populacional, epidemias, vícios, doenças, o aumento da criminalidade e “imoralidade”, passaram a ser a preocupação dos humanistas da época. A mesma rua em que circulava toda a riqueza das classes abastadas, era o espaço de circulação de trabalhadores pobres, vagabundos, mendigos, capoeiras, prostitutas, pivetes, crianças e jovens (PECHMAN, 2002).

26 De forma paralela, a metáfora dos higienistas não se desenvolverá tão-somente no âmbito dos espaços e das coisas, mas também no tratamento às pessoas, impondo através do Estado justiça-assistência, um modo de ser civilizado. O período de instauração do regime republicano foi marcado pela perturbação da paz social, no qual as classes populares eram vistas como potencialmente perigosas e por isso temidas. Combinada com a libertação dos escravos, esse período foi marcado pela produção de “multidões de desclassificados”, “viciosos” e “avessos ao trabalho” (RIZZINI, 1997).

27 Era preciso civilizar o país através do indivíduo, desde a infância afeito ao trabalho. A visão moderna sobre o progresso da nação entendia que era preciso recuperar o indivíduo para a vida social e não puni-lo. No entanto, de modo paralelo à concepção de que a “tara malfazeja” de autores de crimes hediondos poderia ser produzida socialmente; havia as concepções positivistas tão difundidas na “ciência” criminal de que muitos fatores deveriam ser considerados tais como raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios, etc. Inspiradas no criminologista italiano Cesare Lombroso, essas idéias geravam um referencial seguro e previsível quanto aos indivíduos propensos ao crime (RIZZINI, 1997).

- 28 Também de forma paralela, na Europa e América do Norte ocorria um movimento de modernização da justiça, com efeitos sobre a legislação e a prática jurídica destinadas às crianças e adolescentes no Brasil. O prestígio dos juristas brasileiros na política irá contribuir na sua militância em lutar pelo fortalecimento do papel do Estado na área e, através de uma micro-política do menor, instituir a “civilização” no Brasil. Como alvos dessa política, a “infância perigosa” e “as classes perigosas” precisavam ser controladas: “(...) os ‘pequenos vagabundos’ visíveis entre os demais desclassificados pelas ruas, eram apontados como membros das chamadas classes perigosas” (RIZZINI, 1997, 202). A preocupação com o aumento da criminalidade demandava uma nova visão sobre a problemática da criança abandonada, era preciso salvá-la do “irremediável” ciclo da delinquência a que a rua destinava (RIZZINI, 1997).
- 29 Pressionados por uma elite intelectual de formação eminentemente jurídica e com influência na política, os ideais republicanos de construção nacional seguirão à risca os preceitos de educar, vigiar e controlar o povo, instruindo e capacitando para o trabalho, sem deixar de manter seus privilégios de elite. Essa política de exclusão social, justificada por correntes de pensamento em voga na época (positivismo, evolucionismo, eugenismo, etc), buscava resolver o problema da ameaça representada pelas famílias pobres, tornando-os úteis para a produção capitalista. Dessa forma, a elite intelectual, amparada nas idéias científicas da filantropia e do positivismo, criará uma classificação jurídica do meio social, transpondo para o terreno da lei a tarefa de racionalização e regulação das relações sociais (RIZZINI, 1997).
- 30 Conforme Rizzini (1997), é no final do século XVIII que começa a se desenhar uma verdadeira transformação no tratamento às crianças que incidirá sobretudo nas famílias pobres. Com o intuito de causar uma mudança na mentalidade das famílias sobre o abandono moral, a intervenção jurídica mostrará que a família que abandonava a criança (moral e materialmente), ou fracassava na contenção dos filhos, era passível de punição. Era preciso retomar a possibilidade de intervenção direta, mostrando que o filho não era propriedade exclusiva da família, e a paternidade um direito que poderia ser cassado ou suspenso. A atuação conduzida aos “menores” foi a de: a) “(...) divulgar o quadro alarmante do aumento da criminalidade, mostrando o perigo do contágio” (crianças convivendo com “criminosos” nas instituições totais), b) “(...) comprovar que a origem do problema estava na família” e c) prescrever como solução a “prevenção social”, através da “elaboração de uma legislação específica que permitisse a livre tutela do Estado sobre a criança; e controle da ação social (pública e privada) (RIZZINI, 1997, 200-2001).
- 31 Uma das linhas de frente da política social desse período será a desordem moral das famílias “irresponsáveis” e “inescrupulosas” que abandonavam seus filhos, sobre elas era preciso manter uma investigação privada constante, e uma vez constatada a “negligência” destas, punia-se com a destituição do pátrio poder, cabendo então ao Estado a autoridade sobre a criança (RIZZINI, 1997).
- 32 O Estado justiça-assistência assumiu assim, o monopólio da intervenção no social, podendo incidir sobre a vida de qualquer criança pobre. A atuação do Estado se justificava em um aparato teórico de diversas áreas do conhecimento (sociologia, psicologia, psiquiatria e antropologia criminal) dando um caráter “científico” que reforçava sua verdade sobre o social. Essas verdades foram sendo incorporadas pela elite intelectual sob a influência do positivismo que grassava em terras tropicais, trazendo a civilização e a moralidade para o meio social (RIZZINI, 1997).
- 33 É Assim que, a partir do século XIX, o conceito de infância será entendido como mutável dependendo da ação a ela dirigida, polarizando-se entre o indivíduo de “bem” e “útil” para o progresso ou “degenerado” e “vicioso”. Essa desconfiança a respeito do caráter da criança, se em perigo ou perigosa, fazia com que se passasse a evitar qualquer contato desta com ambientes viciosos, tais como ruas e casas de detenção. A situação de pobreza era sinônimo de baixa moralidade e periculosidade, sendo passível de classificação (“abandonado”, “delinquente”, “vicioso”, “portador de má índole”, “vagabundo”, “pervertido”, “ou em perigo de o ser”) (RIZZINI, 1997). A partir desse período, o tema das crianças nas ruas será objeto de admiração e espanto (ROSEMBERG, 1995). A atenção se voltará às crianças vivendo nas

- ruas e fora da tutela adulta, contrastando com dois valores da vida moderna: a nuclearização da família e a privatização da casa (ARIÉS, 1981). Traçando um paralelo a respeito da questão do abandono, veremos que este se trata eminentemente de uma construção social. A exemplo da ausência da patologização das práticas de abandono ou separação entre pais e filhos na Europa no período anterior à Revolução Industrial, na qual a rua, não definida como pública ou privada, era um espaço natural de socialização, inclusive de crianças e jovens (ARIÉS, 1981).
- 34 A salvação através do trabalho proposta por empresários, igreja e reformadores sociais representava a concepção de que este se constituía como única via de acesso à cidadania da classe trabalhadora. A literatura internacional do século XIX via o universo da família e da fábrica como os únicos universos possíveis e legais de socialização das classes trabalhadoras, se abdicasse a esses universos restaria ao indivíduo a socialização com o mundo do crime, sendo a rua este espaço de socialização por excelência (ALVIM, 1988).
- 35 Salvar a criança, eis o lema que a política da justiça-assistência instaurava no país. Através da medicina, atuando no diagnóstico e tratamento; da Justiça, regulamentando a proteção na qual a educação deveria prevalecer sobre a punição; e filantropia, substituta da antiga caridade, movida por ações públicas; esta política tipificava o “(...) compromisso entre a tradicional estrutura agrária de poder e a ascensão de novos grupos, embalados pelos ideais republicanos de construção nacional e pelo modelo civilizatório europeu”. (RIZZINI, 1997, p. 32).
- 36 O discurso jurídico de proteção ao “menor” se constituía, na verdade, como uma necessidade de proteger a própria sociedade, uma vez que a proliferação de indivíduos “incapazes” e “ociosos” poderia comprometer o futuro e o progresso da nação. As representações sobre a infância neste período a concebiam como um molde que poderia tanto ser trabalhado para o vício quanto para a submissão (RIZZINI, 1997).
- 37 No final século XIX, a rua era interpretada à luz das teorias dos juristas como um ambiente de vícios comprometedores ao, assim qualificado, “menor”. A explicação jurídica acerca das motivações sociais para o contato do menino (a) com a rua, tanto no começo do século quanto nos anos 20 e 30, partiam da causalidade estática que ligava às situações de decomposição familiar e dissolução do poder paterno (LONDOÑO, 1991 *apud* GREGORI, 2000), a situação de rua do menino (a). Estas situações entendidas como fruto das condições econômicas e sociais da modernização, elencavam ainda como efeitos da miséria, o abandono familiar do “menor” e o seu irremediável estado de delinqüência na rua (GREGORI, 2000).
- 38 O debate internacional sobre a modernização da justiça deu-se sobretudo em países da Europa e América do Norte no qual o centro da reflexão era a “infância pobre que não era contida por uma família considerada habilitada a educar seus filhos, de acordo com os padrões de moralidade vigentes” (RIZZINI, 1997, p.214-215). No domínio dessas idéias é que foi concebido um código especial para menores (abandonados ou “delinqüentes”) durante a década de 20 no Brasil. Transpostas de um contexto “civilizado”, essas idéias foram sendo implementadas na América Latina. A esse respeito, Rizzini (1997) sustenta a hipótese de que o controle da justiça sobre as famílias pobres se deu de forma mais intensa em países com representatividade civil mais débil, como na América do Sul; e foi um obstáculo à criação de uma consciência mais ampla de cidadania entre estes, uma vez que as políticas sociais sempre foram marcadas pelo paternalismo, ao garantir a cidadania às crianças que se encontravam com suas famílias e manter os “menores” sob constante tutela e vigilância.
- 39 A política social emergente, fruto da aliança entre Justiça e Assistência criará o “menor”, alvo por excelência do movimento filantrópico e moralizador da nova configuração política, econômica e social da era industrial capitalista. Nas primeiras décadas do século XX, a ação tutelar do Estado se dirigirá ao controle da infância “desviante”, reenquadrando-a através da disciplina e do trabalho. Para tal, foram criados o Juízo de menores e o Código de menores (RIZZINI, 1997).
- 40 Com a “humanização” da justiça, esta se afastará da esfera do direito penal, que tratava de punir pelo delito já cometido e se dirigirá ao social, de modo a se tornar preventivo através da moralização e normalização das condutas. A legislação do início do século XX respondia assim, aos temores amplamente disseminados em relação ao aumento da criminalidade infantil, visando um maior controle dos que ameaçam a ordem. Esse progressivo afastamento

da área penal da legislação sobre a infância no Brasil desenvolveu-se durante todo o século XX, podendo ser vislumbrado também, muito embora de forma pouco clara quanto a sua aplicabilidade, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A partir desse período, haverá uma maior incidência sobre a população nas ruas através da intervenção policial e de encaminhamento dos apreendidos, sendo que muitos deles tratavam-se de crianças e jovens, os “menores viciosos”. É assim que, a partir de 1898 se dá o início do processo de recolhimento de crianças nas ruas e dos encaminhamentos às instituições (RIZZINI, 1997).

41 Os dispositivos de controle criados por esta reforma da justiça atuavam em diversas esferas e abrangiam a classificação, o recolhimento e a internação; práticas amparadas por leis de proteção e assistência ao menor, a criação de tribunais para menores, a reestruturação de instituições para a infância (asilares e carcerárias) e a instituição de um sistema de liberdade vigiada, destinado aos “menores” fora do asilo (RIZZINI, 1997). Segundo Alvim (1988), a política do Estado buscava separar a infância do mundo adulto através da internação em instituições, disciplinando alguns hábitos das famílias pobres. Era preciso tirar as crianças do contato com adultos que exploravam suas crianças, induzindo-as ao crime e à mendicância, e do contato com a rua, lócus de insubordinação à família e ao trabalho e de afronta à moralidade das famílias.

42 As instituições surgiram como uma alternativa ao problema do contato entre “menores” e adultos nas instituições carcerárias, mas a crítica à institucionalização só se fez presente para os ricos, sendo abolido a estes e progressivamente instituído aos pobres. As instituições para “menores abandonados” constituíam-se de escolas de instrução básica e de trabalho, nas quais o período de trabalho poderia chegar, por exemplo, até 8h diárias em 1912. O trabalho infantil passa a ser valorizado e utilizado nas fábricas, nos estabelecimentos industriais e nos patronatos agrícolas nas zonas rurais. A instituição destinada aos “delinquentes”, a chamada “escola de reforma”, tinha por objetivo melhorar o caráter dos institucionalizados através do trabalho e da educação e dividia-se em duas seções da área suburbana: uma para o trabalho industrial destinado aos absolvidos e outra para o trabalho agrícola, reservada aos condenados (RIZZINI, 1997).

43 No início do século XX, diferenciava-se a ação dirigida à criança pobre em sua família pela assistência médica da ação dirigida ao “menor”, pela assistência jurídica. O termo “menor” se referia à infância pobre de forma pejorativa, criminalizando a criança abandonada (moral ou materialmente) ou delincente. Além disso, o uso corrente da expressão “em perigo de ser” se constituía como um critério classificatório alternativo que poderia enquadrar sob a esfera do jurídico (e por sua vez do Estado), qualquer criança pobre (RIZZINI, 1997).

44 Conforme Alvim (1988), a partir da década de 20 a área jurídica irá se ocupar da infância pobre, sobretudo aquela que, mesmo após a regulamentação do trabalho infantil, permanecia ociosa nas ruas. Em 1921, a lei que “cria” o menor abandonado, pressionará os pais a controlar seus filhos através de critérios para manter a guarda, englobando prerrogativas como habitação, meios de subsistência e capacidade do responsável. O Juízo de menores criado em 1923, atuara na proteção da mão de obra infantil utilizada nas fábricas, combatendo a mendicância e a criminalidade mediante o isolamento da infância em instituições especializadas para os menores abandonados e delinquentes.

45 Nos anos 30, o trabalho na rua será permitido desde que institucionalizado e controlado. Na década de 40, a concepção de que os espaços públicos seriam espaços de socialização da marginalidade, além do temor acerca da possibilidade do “descontentamento das massas”; e de que o Estado deveria fornecer subsídios à formação de indivíduos úteis por meio do trabalho, dá origem ao Serviço de Assistência ao Menor- SAM. Como corolários desta concepção, surgem a partir de 1942, com o apoio do empresariado industrial e como política social do regime Vargas, serviços como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, de qualificação para a indústria. No ano de 1943, os direitos e deveres da infância trabalhadora passaram a ser regulamentados na Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT. A partir de 1946, surgem o Serviço Social da Indústria - SESI, o Serviço Social do Comércio - SESC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (ALVIM, 1988).

- 46 Com a urbanização acelerada e concentrada em capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, a década de 50 se deparará com acentuados níveis de desigualdade e pobreza, e um processo de desenvolvimento regional desigual. Nos anos 60, no interior de uma moderna atuação na política social, surge a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM, como resposta às denúncias efetuadas pela imprensa ao SAM, uma vez que este se constituía como um espaço de criação de criminosos e alvo de inúmeros inquéritos. A FUNABEM surge como o reconhecimento do colapso da atuação governamental até então desenvolvida, propondo a reeducação do menor, sem centralizar a sua atuação exclusivamente na internação, mas também no auxílio à família e à comunidade. Além disso, a FUNABEM se diferenciará por uma reestruturação na forma de organização que a tornará mais flexível, constituindo-se em uma fundação nacional e de várias fundações estaduais (ALVIM, 1988).
- 47 A década de 60 marcará a ampliação da presença do Estado na política social. A preocupação social com a criminalidade, incentivou a iniciativa dos juristas em encomendar pesquisas sociológicas para orientar seu trabalhos nos juizados, assinalando na década de 70, o marco de entrada de cientistas sociais no tratamento do tema. É também na década de 70 que se aprofundará a atuação e engajamento da Igreja na questão do menor, sobretudo a partir de 1978, com a criação da Pastoral do menor. Nesse período, a imprensa denunciava a atuação de “pivetes” e “trombadinhas”, associando a criminalidade com a situação de rua, pressionando o seu recolhimento e internação em instituições especializadas (ALVIM, 1988).
- 48 Surgem as estimativas acerca dos menores abandonados e delinquentes, como o realizado pela CPI do menor, em 1976, o qual estimou em 25 milhões o número de menores carentes e abandonados, tornando-se documento obrigatório e referência sobre o tema. Mas é no final da década de 70, no ano internacional da criança, que se dá a ampliação da questão do menor, com o aumento da mobilização social e da preocupação com a violência contra as crianças, cometida sobretudo pela polícia e pela FEBEM. Em um contexto de visibilidade da questão do “menor” em situação “irregular”, um novo código de menores será criado em 1979. No entanto, o código terá uma preocupação em reforçar dispositivos de controle da situação do menor infrator, buscando dominar um problema que se desenrolava desde os anos 50, a infância “perigosa”, mediante a implementação de mecanismos de punição aos infratores (ALVIM, 1988).
- 49 A partir de 1980, os profissionais de pesquisa passarão a fazer parte do cenário antes ocupado somente por assistentes sociais e juristas (GREGORI, 2000). No entanto, a visibilidade em relação ao fenômeno dos meninos de rua criou uma série de representações, tal como àquela em que a criança pobre passou a ser vista como sinônimo de criança de rua; ou a de que uma vez em contato com a rua através do trabalho, a criança transformar-se-ia progressivamente em marginal, se menino, “delinquente”, se menina, “prostituta”; ou com relação às estimativas sobre o número de crianças na rua, os quais compreenderiam números sempre altos e com um aumento progressivo (ROSEMBERG, 1995). A despeito da culpabilização da pobreza pelos problemas sociais, Gregori pondera que “não é apenas em um contexto de carência que proliferam jovens desassistidos ou mesmo violentos” (GREGORI, 2000, p. 17).
- 50 No que se refere à intervenção, ocorreram muitas mudanças na forma com que atuam os órgãos assistenciais desde a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990; como a alteração do modelo correccional-repressivo herdado do período ditatorial, na qual mais se institucionalizava do que “ressocializava”, tornando o “menor” um inadaptado para viver em sociedade (MILITO, 1995). A onda democratizante do fim dos anos 80 e início dos 90 marca a preocupação em tratar a criança e o adolescente de maneira a respeitar sua autonomia e, desde a sua implantação, já se pode observar resultados significativos nesse sentido; afinal é “a criança que tem que se adaptar à instituição ou a instituição tem que se adaptar à criança?” (MILITO, 1995, p.132). No entanto, a aplicação do ECA. também expõe uma fragilidade na sua pretensão universalista que diz respeito às suas vozes dominantes que contemplam, sobretudo, visões e concepções culturalmente definidas. A esse respeito, Cardarello (1996) afirma que o ECA se apresenta com uma talambigüidade que por vezes abre possibilidade para diferentes interpretações, constituindo-se como um direito universal que muitas vezes se torna um privilégio de alguns.

- 51 Com relação aos diferentes modos de conceber e viver a infância, proponho-me a contextualizar a diversidade cultural do desenvolvimento infantil, de modo a relativizar a sociabilidade no espaço da rua.

## A infância na rua

- 52 Segundo o historiador Philippe Ariès, a representação social da criança corresponde a concepções mutáveis e historicamente situadas (ARIÉS, 1981) e seu conteúdo se modifica de acordo com cada grupo ou classe social. Assim, se em classes populares de Porto Alegre, podemos encontrar a concepção de criança como um “adulto incompetente” (e não como um “adulto em formação”); em classes médias, por sua vez, a criança é concebida como um ser emocionalmente frágil e tomada como um projeto, um investimento na construção de uma família (FONSECA, 1995).
- 53 Ao estudar o significado do ter um filho para moradores de uma vila em Porto Alegre, a antropóloga Cláudia Fonseca (FONSECA, 1995) atribui o valor simbólico da criança, nesse contexto, à consolidação do status de adulto e à ampliação dos laços com a comunidade. A autora vê o fenômeno da circulação de crianças, ou seja, a “coletivização da responsabilidade pelas crianças”, uma espécie de adoção não formalizada entre parentes ou pessoas de classes sociais distintas (da qual participavam pelo menos 70% das mulheres da vila), como uma estratégia de sobrevivência e como uma das formas de consolidar redes de solidariedade já existentes (consangüíneas ou não). Além disso, a criança teria um valor material que diz respeito à possibilidade do sustento econômico futuro dos pais, pois seja qual for o destino da criança, a mãe biológica sempre terá prioridade sobre a identidade materna, já que o “sangue puxa”. Nesse sentido, para a mãe é digno de sua parte afastar-se temporariamente de seu filho, esperando que ele seja criado numa situação melhor, para retomá-lo quando puder ser capaz de cumprir com o seu papel de forma satisfatória.
- 54 Longe das preocupações dos adeptos das idéias do reverendo Malthus<sup>7</sup>, as vantagens da maternidade encontram em outras lógicas e alternativas a solução da incapacidade da mãe em criar seus próprios filhos. Assim, essa redistribuição ou troca realizada com a criança, muitas vezes é “inevitável”; como no caso em que o novo companheiro da mãe recusa o “ridículo” de ser pai de criação do filho de um outro, ainda mais “inevitável” se ocorre o nascimento de um outro filho dessa união (FONSECA, 1995). Assim, da mesma forma que dar a criança não seja visto pela mãe como abandono, não podemos afirmar que a situação de pobreza dos pais possa ser encarada como “negligência”.
- 55 A prática da circulação pode motivar também o contato com o espaço social da rua. A literatura sobre meninos (as) de rua faz alusão a essa prática de “aventurar-se” pelas ruas longe de casa, desde a incorporação da fuga no cotidiano da família (MILITO, 1995); até o auxílio de benzedeadas, “despachos” e o próprio batismo para curar o “menino fujão”; ou a criança “reencarnada num corpo que o espírito rejeita” (FONSECA, 1995). Nesse sentido, Maria Filomena Gregori também observa que, “(...) a saída definitiva nunca é a primeira e que os meninos levam um bom tempo nas idas e vindas, até que fiquem mais enlaçados às ruas e comecem a circular- também em idas e vindas- entre as instituições e as ruas” (GREGORI, 2000, 88). A autora complementa,
- “A fragilidade de laços e de estabilidade, que já se inicia na experiência familiar, associada à mobilidade no espaço urbano- que dificulta a formação de laços comunitários mais consistentes- e a uma vivência escolar irregular, traz como consequência uma situação em que a criança fica sem lastro para relações mais permanentes. Esse padrão intensifica-se quando esses meninos e meninas começam a estabelecer uma rede de sociabilidade no universo da rua. Mesmo transferindo para esse universo a busca de algo que perderam nas outras esferas, eles encontram imensa dificuldade de fixação identitária e espacial” (GREGORI, 2000, p. 86).
- 56 Gregori (2000) vê na dinâmica da situação de rua um padrão urbano popular resultante da pobreza, sobretudo dos que não tiveram êxito em se manter na esfera da sociabilidade privada (casa, bairro, comunidade, trabalho fixo). Os ensinamentos informais gerados através das fugas de casa, do contato com os agrupamentos de rua e com instituições é um dado relevante na relação mais estreita do menino com a rua. É preciso considerar também que o aprendizado da circulação e da vivência na rua, com sua linguagem, seus códigos e dinâmica, possa ser

iniciado na própria família com a experiência dos irmãos mais velhos, iniciada pela mãe, ou simplesmente através do trabalho informal; muito embora a situação de rua seja uma iniciativa que independe da atenção ou decisão dos pais.

57 Quando utilizo o termo rua, refiro-me ao espaço localizado longe da residência familiar onde haja um ambiente mais propício ao trabalho informal, mendicância e até pequenos furtos. Como veremos mais adiante, trabalharei a idéia de dependência ao espaço da rua relacionado muito mais a uma interdependência constituída por uma sociabilidade mediada por uma prática cultural. Essa sociabilidade, no entanto, já pode vir antecipada, em grande medida, do ambiente da casa - residência familiar - (FONSECA, 1995), dessa forma, o seu ingresso na rua pode não marcar uma situação de extremo contraste (GREGORI, 2000; LEMOS, 2002).

58 A respeito da antecipação dessa socialização, Jardim (1998) observou em sua etnografia realizada em uma vila da Grande Porto Alegre, que o pátio se constituía como uma auto-referência geográfica e simbólica que identifica moralmente as famílias. A autora mostra que o ambiente moral do pátio se constitui como um espaço de relações de reciprocidade entre vizinhos, tomados muitas vezes como parentes, ampliando tanto a noção de espaço "privado" para além dos limites da casa, como de família, esta entendida também como relações de cunho econômico e moral.

59 No mesmo sentido, Magnani (1998) se propõe a pensar na rua como uma experiência simbólica, ou seja como "suporte de sociabilidade". Empreendendo pesquisas sobre práticas de lazer, locais de encontro e formas de sociabilidade no contexto da cidade de São Paulo, o autor identifica espaços distintos, o bairro e o centro. Tratando-se dessas formas de sociabilidade no espaço do bairro, o autor elabora o conceito de "pedaço", denotando uma categoria êmica que representava um espaço social delimitado de cumplicidade de códigos, lealdades e pertencimento,

O termo na realidade designa aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade (MAGNANI, 1984, p. 138).

60 A referência ao "pedaço" enquanto código de identificação, demonstra que a periferia se encontra recortada por espaços socialmente diferenciados por regras, marcas e acontecimentos específicos que oferecem uma ampla rede de significados,

Essa malha de relações assegura aquele mínimo vital e cultural que assegura a sobrevivência, e é no espaço regido por tais relações onde se desenvolve a vida associativa, desfruta-se o lazer, trocam-se informações, pratica-se a devoção- onde se tece, enfim, a trama do cotidiano (MAGNANI, 1984, p.140).

61 O espaço assim delimitado, combinava relações de parentesco, vizinhança, procedência e vínculos de participação social, traçando fronteiras simbólicas de pertencimento, identificando, por exemplo, quem era "do pedaço" e quem era "fora do pedaço". Analisando o espaço da cidade, o autor destaca a referência às atividades de lazer, referindo-se aos fluxos no espaço da cidade e nos espaços urbanos, pelo termo "trajeto".

62 A respeito dos deslocamentos, Gregori (2000), referindo-se a processos dinâmicos de constituição de identidade de meninos em situação de rua em São Paulo, analisa o processo de circulação à luz da dinâmica da "viração". Assim, a autora se refere à "viração" como uma dinâmica constitutiva de vida dos meninos em situação de rua no qual a circulação, a instabilidade e o não estabelecimento de vínculos permanentes se faz presente em seu cotidiano. Embora preservando laços familiares e contato com a residência familiar, os meninos não se fixam nas relações, a mobilidade e a fragilidade de laços impede também que desenvolvam vínculos comunitários ou que se fixem até mesmo na sociabilidade no universo da rua. A instabilidade é constitutiva da dinâmica da "viração", na qual o apoio e proteção institucional aumentam a crença dos meninos na sua capacidade individual, ou seja, na ilusão de independência. Este instrumento de sobrevivência na instabilidade exige um aprendizado sobre os procedimentos de vivência na rua, no qual até mesmo as imagens e o discurso sobre eles são adaptadas e utilizadas de forma estratégica nos discursos e práticas dos meninos. No entanto, a "viração" se coloca como um fim em si mesmo, pois o menino "(...) está longe

de conseguir projetar um caminho de saída da menoridade. Seu destino permanece preso na circularidade das ações. Parece condenado a ser, para sempre, um menino de rua.” (GREGORI, 2000, p. 22).

63 Assim, por referência aos deslocamentos constantes e característicos da dinâmica da “viração” (GREGORI, 2000), o conceito de “trajeto” (MAGNANI, 1984) deve ser entendido como parte constitutiva do cotidiano dos meninos. Esse fluxo que abre o “pedaço” (MAGNANI, 1984) para o exterior e possibilita a experiência das ruas urbanas e os deslocamentos entre os seus espaços, é auxiliado tanto pelas experiências de lazer quanto pelas possibilidades de trabalho informal que a cidade oferece. Lemos (2002) elenca como um dos fatores da sociabilidade com as ruas urbanas, o reduzido espaço de lazer das regiões periféricas, atribuindo aos meninos em situação de rua uma tal familiaridade com o espaço da rua que não permitiria uma distinção muito clara entre o espaço público e o privado. Para Gregori (2000), a privatização do espaço público, ou a indiferenciação público/privado colocaria em risco a individualidade, auto-estima e consciência de cidadania dos meninos em situação de rua. Dessa forma, apesar da “casa” e da “rua” tratarem-se de categorias analíticas importantes na compreensão da realidade brasileira (MATTA, 1997), penso que elas não possuem significados rígidos ou homogêneos, mas se tratam de categorias que devem sempre ser referenciados em seus usos em contextos e lógicas culturais específicas.

64 Como já foi citado, o contato com a família não desaparece com o contato com a rua. Os dados apontados no último levantamento quantitativo (FASC, 2004), mostram que 71% das crianças e adolescentes de Porto Alegre responderam que têm contato com a família “sempre (todos ou quase todos os dias)”, contra 7% dos que responderam que “nunca” têm contato com a família (FASC, 2004, p.96). Assim, é importante considerar a relação familiar como complementar e concomitante com a rua e até como uma estratégia da própria família; não se pode dizer que a família perca a criança para a rua ou o inverso, uma vez que reafirmaríamos novamente que a rua não é o lugar da criança sem perceber o que ela oferece. Essas noções podem ser encontradas tanto no senso comum, quanto nas definições acadêmicas, a exemplo da primeira definição de “menino de rua” em 1979, na obra de Rosa Maria Fisher Ferreira, na qual o espaço da rua e a relação com comerciantes, policiais, outros meninos, etc, passaria a substituir o espaço doméstico e a relação com a família (FERREIRA, 1979 apud ROSENBERG, 1995).

65 No senso comum, a situação de rua aparece frequentemente representada em dois extremos, a saber, a condição de meninos vítimas ou algozes. Nesse sentido, é comum considerar a situação de rua como a ação de indivíduos inadaptados ou indisciplinados que buscam a liberdade na rua ou pela negligência de adultos que abandonam e exploram. A primeira idéia é muitas vezes apropriada no discurso dos meninos (as) como uma motivação para a situação de rua, mas como bem observa Gregori (2000), é preciso desconfiar dessas justificativas e perguntar se os meninos efetivamente estavam “presos” na residência familiar.

66 No entanto, não quero com isso afirmar a existência de uma certa indiferença familiar com a criança em classes populares, mas apontar que; primeiro, a rua não é representada como um espaço totalmente “separado” e potencialmente negativo, e de certa forma também é vista como inevitável; e segundo, que o discurso de liberdade formulado pelos meninos possa ser formulado para um interlocutor específico que provavelmente congregaria das mesmas representações. No entanto, o relato de alguns pais sobre a insistência em buscar a criança de volta pra casa e as fugas constantes também devem ser consideradas enquanto estratégias mais ou menos bem sucedidas (GREGORI, 2000).

67 Conforme Gregori, as inúmeras fugas podem vir acompanhadas da desistência dos responsáveis de ir à busca dos meninos e de um processo de criação de laços de sociabilidade que mais do que solidariedade, pode socializar estratégias de sobrevivência na rua: “Há um vínculo entre a aptidão para viver na ‘viração’ e a desistência dos responsáveis de tomar conta deles” (GREGORI, 2000, p.94).

68 Trazendo um pouco de algumas visões sociais sobre as motivações para o contato de crianças e adolescentes com o espaço da rua, nos deparamos com uma série de concepções desse fenômeno. São muito disseminadas aquelas interpretações nas quais a situação de rua aparece como uma motivação de cunho racional, como uma opção pela liberdade, e aquelas nas quais

a presença desses meninos (as) significa uma estratégia de exploração dos recursos dos que transitam nas ruas, garantindo a possibilidade do ócio, ou dinheiro fácil à família desses meninos. Nessa linha estão ainda os argumentos de que os programas sociais em vigência são suficientes<sup>8</sup> para evitar a situação de rua, pois beneficiam as famílias com uma renda extra e estas se aproveitariam desses recursos ao permitirem (ao contrário do que impõem esses programas) que os meninos/as trabalhem na rua para manterem seu sustento, sem que precisem trabalhar. A esse respeito, Lemos(2002) destaca que os serviços de assistência às famílias pobres, acabam não tendo papel decisivo na sobrevivência destas, sobretudo com relação às bolsas-auxílio, que além de se tratarem de valores muito baixos em comparação aos proventos gerados pela mendicância, furto, exploração sexual e/ou tráfico de drogas, têm um prazo de duração restrito.

69 A respeito das motivações sobre a dependência do espaço da rua, ou da dificuldade em “tirar” essas crianças e adolescentes desse espaço, encaminhando-os à família, abrigos, adoção, etc., temos a concepção de que basta oferecer outro espaço “melhor” no que se refere às condições materiais, que por si só todos os problemas estariam resolvidos. Mas a questão não se encerra aqui, autores como Gregori (2000) já apontaram a necessidade de superação de uma visão reduzida à esfera econômica, sobretudo limitada a uma mera questão de renda, aludindo para a relevância da compreensão das experiências e do universo material e simbólico em que os meninos estão inseridos.

70 Por outro lado, também é errôneo afirmar a dependência da criança às elaborações culturais adultas, deixando de ver o papel das experiências práticas na consolidação das sociabilidades infantis. Existem poucos estudos em antropologia que dão ênfase no papel ativo da criança como ser produtor de cultura. Clarice Cohn (2000), em seu artigo sobre os Xikrin, subgrupo Kayapó do sudoeste do Pará, propõe-se a pensar a infância e o desenvolvimento infantil resgatando noções e experiências antropológicas, mas com um olhar voltado para as experiências infantis enquanto uma etapa específica de criação cultural. Conforme a autora, mais do que socializadas passivamente, as crianças se constituem, por meio de suas vivências e interações, em agentes sociais ativos da cultura.

71 Resgatando a noção de pessoa, enquanto uma acepção cultural de humanidade, a autora explicita como entre os Xikrin o processo de aprendizado das crianças depende da iniciativa delas. No “sentar ao lado [de quem sabe] para ouvir”, a criança demonstra interesse em aprender e através de um “pedido” (kukiere), ela especifica o que se quer aprender,

Esse pedido pode ser feito para pessoas com quem não se tem uma ligação de parentesco, embora deva-se sempre respeitar as restrições de comunicação envolvidas; por isso, um jovem me disse que havia pedido a um velho a quem chama de sogro que lhe ensinasse alguns remédios do mato, mas por intermédio de um de seus netos, que intermedia não apenas o pedido, mas também a situação de aprendizado, acompanhando os dois homens na floresta. Assim o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social (COHN, 2000, p. 8).

72 A autora mostra como a função das crianças como mensageiras e canais de ligação entre as casas é uma tarefa específica destas devido à distância social entre os adultos, por não serem “limitadas” ou obrigadas a agir de acordo com o pia’am dos adultos (distância ou respeito que regula as relações entre os adultos). A autora explica que o pia’am que as crianças sentem e demonstram é de outra natureza dos adultos, o pia’am das crianças volta-se a qualquer pessoa não familiar de mais idade que ela própria, como “vergonha”. Para os adultos, o pia’am tem origem nas relações de afinidade e impede a comunicação direta de categorias de pessoas. Essas diferenças se expressam, na prática, pela possibilidade das crianças entrarem em todas as casas e entre estas e o pátio, a Casa dos Homens (*ngà*).

73 Ao meu ver, esse outro olhar sobre a infância se contrapõe também, às nossas representações culturais sobre esta etapa de desenvolvimento; a cultura ocidental essencializa a maioridade como a condição obrigatória de tomada da consciência individual e do protagonismo das ações, deixando de considerar a socialização infantil como uma etapa específica. A autora continua sua argumentação demonstrando como as crianças Xikrin adquirem o que ela designa (valendo-se de Schieffelin&Ochs, 1986) de “competência lingüística e competência

pragmática” (COHN, 2000, p.15), a saber, a “habilidade de se expressar corretamente e de modo contextualizado, e de construir sentido a partir do que lhe é dito” (COHN, 2000, p.15). Nesse aprendizado cultural, a experiência de interação entre as crianças Xikrin é de suma importância e diversa da experiência dos adultos,

(...) em diversos momentos o que elas fazem pode parecer uma imitação do mundo adulto - como na caça a passarinhos dos meninos, que eram, ou deveriam ser, dados às irmãs, reais ou classificatórias, co-residentes ou não, para prepará-los para eles, como ainda acontece com as frutas coletadas em suas excursões, ou como a pintura corporal realizada pelas meninas. No entanto, o que as crianças estão fazendo não é uma mera imitação do mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida. Quando forem mães, essas meninas vão também se reunir para sessões de pintura corporal, tendo uma parceira fixa com quem se pintar (Vidal, 1992). Assim também, na distribuição de produtos da roça e de caça, a relação entre irmãos de sexo oposto permanece importante por toda a vida. Portanto, o que esses meninos estão fazendo, ao apresentar suas irmãs com frutos colhidos em suas andanças, nessa idade mais comuns a eles que a elas, ou trazendo o produto de sua caça para que ela possa preparar para eles, não deve ser entendido como um ensaio das relações entre marido e mulher, mas como o início e a efetivação de uma relação de reciprocidade que poderá durar toda a vida (COHN, 2000, p. 17).

- 74 Instigado com as reflexões da autora, pude formular algumas questões acerca do papel da relação entre os meninos em sua socialização. Estas lições que a antropologia comparativa nos oferece permitem que retornemos ao ponto inicial e possamos propor novas questões sobre nossa própria cultura e, o que é mais importante, nosso fazer antropológico. Longe de afirmar que a socialização infantil em nossa sociedade se dá de forma idêntica à socialização Xikrin ou que a criança nos dois contextos goza de ampla independência em suas escolhas, gostaria apenas de apontar o quanto nossa sociedade, mesmo pensada em termos dominantes, percebe a fase da infância sempre atrelada (para não dizer dependente) a vidas adultas. Essa concepção fica muito clara quando pensamos na situação de rua entre crianças, uma vez que a socialização infantil sem um adulto “responsável” é encarada como um problema social, no qual invariavelmente há um adulto a quem se possa responsabilizar por esta situação “irregular”. A esse respeito, Gregori (2000) refere-se à cultura ocidental, destacando nesta o prolongamento do período de dependência da infância e da juventude, já que na hipótese da falha da guarda atribuída à família nuclear, a sociedade civil e o Estado são responsabilizados.
- 75 Conforme Bálamo (2005), é a partir da década de 60 nos EUA que surgem estudos que se contrapõe à visão universalista do parentesco. Filiadas a uma perspectiva evolucionista, as teorias da arqueologia, lingüística e antropologia biológica concebiam o parentesco através da análise formal e descritiva e não eram mais do que projeções culturais a outras culturas. Ancorados numa teoria simbólica do parentesco, antropólogos como Clifford Geertz passaram a criticar tal perspectiva compreendendo a cultura como fenômeno empírico centrado na prática e discursos locais, ou seja, como sistemas simbólicos de ordenação do mundo. Assim, o parentesco pensado a partir do ponto de vista simbólico, passou a oferecer um outro olhar e o aprendizado de que estruturas de parentesco semelhantes podem corresponder a significados diferentes.
- 76 Além dos apontamentos de outros autores, pude perceber no relato dos meninos, principalmente os mais velhos e com maior tempo na rua que, muito embora a família seja uma referência importante, as relações da rua acabam se tornando mais significativas. Aquilo que muitos autores costumam designar como uma “outra família” na rua acaba sendo uma motivação posterior na permanência no circuito do atendimento específico.
- 77 Mas será que é relevante nos preocuparmos com a distância da família uma vez que as condições sociais dos meninos são, por vezes, muito parecidas com o de meninos de classes populares? Alguns autores (GREGORI, 2000; MILITO, 1995) já se perguntavam sobre o que faz a diferença entre as famílias que mantêm os filhos fora da rua e as que não o conseguem evitá-lo. Creio que seja fundamental entender os processos históricos de estigmatização que possibilitaram a delimitação do espaço da rua. Assim, poderemos nos perguntar mais particularmente, qual a diferença entre uma criança que está trabalhando nas ruas, daquela que trabalha com os pais, ou daquela que tem o seu contato com a rua iniciada pela família, que

a acompanha no trabalho? Outro fator importante é a constatação de que na rua os ganhos diários dos meninos são muito maiores.

- 78 Em 2004, o Laboratório de Observação Social da IFCH-UFRGS (FASC) realizou um mapeamento com crianças e adolescentes em situação de rua na Grande Porto Alegre; na qual foram utilizadas técnicas quali-quantitativas, sobretudo o questionário estruturado. Em um dos pontos do questionário, os meninos foram indagados sobre a renda familiar mensal em salários mínimos. Para 31% destes a renda familiar mensal corresponderia de ½ a 1 (meio a um) salário mínimo - com uma média geral de 1 a 1 ½ (um a um e meio) salário mínimo (FASC, 2004, p.95). A meu ver, essa variável precisa ser relacionada com uma média geral de 6,5 pessoas dependentes por família e de uma porcentagem igual de 26% para os que responderam ter, respectivamente, entre três e quatro, e sete a quatorze irmãos (FASC, 2004, p.96, 93). A média familiar corresponde quase exatamente à renda individual mensal adquirida pelos meninos na rua, que em 32% dos casos ficam com uma parte e entregam a outra para a família; em 31% ficam com todo o dinheiro, e em 29% dos casos entregam tudo para a família ( p.103,104).
- 79 Conforme o estudo realizado pelo FASC (2004), entre os meninos entrevistados, 51% responderam que iniciaram seu contato com a rua “para trabalhar/ ajudar a família/ ter dinheiro”; 21% dos meninos teriam vindo “por opção/ por gostar da rua”; 17% por “problemas familiares (separação, brigas, violência)”; 4% “para acompanhar parentes e amigos” e 1% deles “para usar drogas” (p. 110). É preciso ainda contar os programas e serviços assistenciais que eles mobilizam com sua presença na rua; a visibilidade da criança pobre na rua permite a ela barganhar com uma certa prioridade o direito que provavelmente não seria assegurado se estivesse com a família. Mostrarei no próximo capítulo, que a obtenção de dinheiro, alimentação, bens materiais, etc também depende de estratégias e de conhecimentos aprendidos através de experiências práticas e da sociabilidade com os outros meninos e as instituições.

## Negociando a autonomia

- 80 É tarefa deste artigo recompor um pouco do cotidiano dos meninos (as) num espaço institucional, a saber, uma escola que atende especificamente a população de crianças e adolescentes em situação de rua em Porto Alegre. Através da discussão de algumas histórias de vida e do cotidiano da escola, tento descortinar o significado da experiência e das relações estabelecidas nesse espaço, enquanto lócus específico da problemática abordada. Posteriormente, passarei a abordar a relevância dos usos e conhecimentos de estratégias na consecução de bens materiais e simbólicos.
- 81 A Escola Porto Alegre é uma escola de caráter municipal com doze anos de trabalho, restringindo sua atuação em 1994, ano da construção da Escola, em um serviço de abordagem de rua, o Serviço Social de Rua- SESRUA. Com a efetiva fundação da Escola em 1995, a maioria dos educadores que atuavam no SESRUA passou a vir trabalhar na Escola. O ingresso dos adolescentes na instituição se dá pela abordagem do SESRUA e por meio das informações e “recomendações” que circulam entre os meninos. Atualmente, a Escola também recebe encaminhamentos de adolescentes em situação de rua de outras instituições, tais como a Casa de Acolhimento, Acolhimento Noturno, Lar Dom Bosco, Programa de Execução de Medidas Sócio-educativas, Abrigo Municipal Ingá Britta; além de outras demandas da comunidade, tal como a iniciativa de pessoas que vão até a Escola levar o adolescente.
- 82 A Escola atende há aproximadamente 100 alunos matriculados, mas existe uma espécie de “revezamento” em que alguns alunos freqüentam a escola de forma esporádica, o que dá uma média de 25 alunos ao dia, mas também há os que a freqüentam de forma regular; ao mês, em torno de 42 alunos diferentes freqüentam a escola. O aluno pode realizar sua matrícula em qualquer período do ano. Quando o aluno chega à Escola, ele é encaminhado ao Serviço de Acompanhamento, Integração e Acompanhamento – SAIA. O SAIA teria uma preocupação em realizar um acolhimento diferenciado, pois no início do trabalho da Escola havia uma negação dos grupos aos alunos novos que chegavam. Para evitar isso, o acolhimento é realizado através de uma “investigação oral, institucional e familiar”, para saber qual o perfil do menino e o seu grupo adequado. Além da parceria com o SESRUA, com os Abrigos e

serviços da rede, a Escola se utiliza da Visita Domiciliar- VD e de uma rede de serviços. Essas parcerias também evitam que o menino tenha que realizar a mesma entrevista em cada serviço, tendo um acolhimento inicial integrado. A Escola realiza um monitoramento da situação dos meninos, com os programas que este está frequentando, do Conselheiro Tutelar a que este está vinculado, etc. Há também a relação com outras prefeituras, uma vez que uma parte significativa dos meninos em situação de rua em Porto Alegre são originários de cidades da Grande Porto Alegre. Após a entrevista, o aluno assina um “contrato pedagógico” com direitos e deveres, especificando uma sanção caso infrinja o acordo.

83 Os alunos são divididos em grupos com um professor referência, os grupos centram-se em temas geradores que dizem respeito às demandas dos meninos, por exemplo, um dos grupos está mais ligado com o tema da identidade na transição para a maioridade. Como há poucos alunos, é possível “colar” nos alunos. Muito embora seja um desejo da coordenadora pedagógica da Escola, os educadores não têm uma formação específica para trabalhar com os meninos, a coordenadora alega que isso redundaria numa visão “romantizada” da rua.

84 Como no início do trabalho os meninos não podiam ficar o dia inteiro na Escola, pois tinham de ir a busca de alguma fonte de renda, foram desenvolvidas atividades de produção de cerâmica e de papel reciclado nas quais os meninos ficam com o dinheiro da renda de sua produção; exceto uma porcentagem fixa que permanece na Escola para a manutenção das atividades sem que haja a necessidade dos recursos próprios desta.

85 A Escola se encontra vinculada ao Ensino de Jovens e Adultos- EJA, oferecendo até o equivalente à quarta série do Ensino Fundamental. Inicialmente a Escola atendia a demanda dos meninos às séries iniciais do ensino fundamental, mas atualmente tem aumentado a procura pelas séries finais, evidenciando um aumento da escolarização da população dos meninos em situação de rua. A partir dos quinze anos, os meninos em situação de rua são encaminhados à EPA, se têm idade inferior são encaminhados ao Lar Dom Bosco; o meninos mais velhos atendidos na EPA têm entre 20 a 24 anos.

86 Segundo a coordenadora da Escola Porto Alegre, a especificidade da Escola foi sendo criada historicamente no interior de um movimento iniciado em meados de 1985-1986, que propunha propostas pedagógicas alternativas, a exemplo de escolas criadas na FEBEM, no Movimento Sem Terra- MST, etc. Nesse movimento surge o Projeto Escola Aberta, destinada inicialmente aos casos de defasagem e de evasão escolar; evasão esta facilitada por mecanismos de “expulsão<sup>9</sup>” da Escola (CRAIDY, 1998). A coordenadora se refere ao tempo dos meninos na Escola como uma etapa de preparação para que possam “suportar” a escola regular, alegando que esta também precisa estar preparada, citando a importância de resgatar a auto-estima dos meninos, pois alguns se acham incapazes de aprender, há ainda o preconceito ao fato de estarem mal vestidos, à aparência, corporeidade, agressividade, etc.

87 Amparados nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, os professores engajados nesse movimento buscavam uma escola que pudesse garantir o acesso democrático e o aprendizado a todos; devido a divergências políticas, boa parte destes foram demitidos nesse período. A EPA se propunha a re-significar a instituição escolar, oferecendo uma escolarização continuada e permanente a partir das demandas dos meninos e da busca da compreensão do universo cultural destes. O início dessa experiência teria sido dificultado pela ausência do registro de outras experiências pedagógicas com meninos em situação de rua, mas que foi sendo contornado com a experiência diária.

## O “bricoleur”

88 No ítem anterior, apontei que o processo de socialização dos meninos com o espaço da rua é auxiliado tanto pelo contexto cultural quanto por necessidades básicas como o lazer e possibilidades de renda. Entrevistando um profissional com experiência com adolescentes em situação de rua, este corrobora com o argumento de que a socialização de rua, ou como ele chamou, o “processo de *rualização*”, se dá muito cedo, antes mesmo dos meninos se tornarem adolescentes. Essa socialização se apresenta como uma opção de lazer devido à configuração espacial e social das vilas de baixa renda, em que as moradias geralmente são pequenas, com

um alto contingente de moradores e há carência de espaços físicos para lazer; o espaço da rua, tanto próxima quanto distante de casa, apresenta-se como uma opção.

89 Nesse sentido, a família pode tanto auxiliar como impedir que essa socialização se efetive. São inúmeros os relatos de meninos na qual a ida pra rua não mobilizou nenhuma reação familiar, como em um caso relatado em uma entrevista com uma ex- coordenadora do Serviço Social de Rua, no qual esta teria ficado surpresa ao levar um menino para a casa de sua mãe e esta ter indagado se o Serviço iria “criá-lo”, devolvendo-lhes a responsabilidade. Por outro lado, é exemplar o relato de um Conselheiro Tutelar sobre um período em que recebiam denúncias de pessoas da comunidade contra pais que, quando iam trabalhar, mantinham as crianças trancadas dentro de casa; talvez uma estratégia de evitação à sociabilidade de rua fosse interpretada pelo controle social como uma violação (e era se considerássemos somente do ponto de vista legal), talvez num futuro próximo esse mesmo controle social fosse acionado para tirar a criança da rua. Nesse período, as demandas foram importantes para a criação do movimento pela implantação das creches comunitárias.

90 Conforme já foi referido, passarei então a apontar a importância do conhecimento institucional e das estratégias no espaço da rua, para a obtenção de bens materiais e simbólicos, a esse respeito, o caso de Anderson é exemplar. Na primeira vez que encontrei o Anderson na Escola, este veio em minha direção gabando-se por ter consertado um dos fones de seu aparelho de CD portátil. Eu já o conhecia da Universidade, quando ele e um amigo participaram de uma oficina de Informática no Núcleo de Pesquisa em que eu estou vinculado. Perguntei então se ele havia voltado a freqüentar a Escola, pois da última vez que nos falamos ele disse que havia voltado a morar com a mãe e os irmãos, os quais, segundo ele, ajudava a sustentar. Nisso já pergunto o que havia acontecido com o seu olho, pois estava bem roxo. Ele diz que teve que sair da vila, pois haviam o acusado de roubar uma bicicleta, coisa que prontamente diz que não fez. Em função disso, e porque a bicicleta não apareceu mais, havia apanhado bastante e estava jurado de morte se aparecesse de novo na vila, por isso voltara a freqüentar a escola, mas não a rua, pois alegava não estar mais cheirando loló, durante a noite ele dormia no Abrigo. Ele conta que pode ficar no Abrigo até os dezoito anos, mas que “eles deixam ficar mais”.

91 Sentamos novamente e ele diz que quer me fazer uma proposta, como precisava comprar uma “bombinha” para o seu problema de bronquite asmática, me propôs que eu comprasse duas velas dele por R\$ 10,00. Em outra ocasião eu já havia comprado uma de suas velas (conta que fazia as velas junto com um “baiano” que morava perto da casa de sua mãe). Propôs de me trazer uma nota fiscal do dia, mas expliquei que não tinha dinheiro comigo e acertamos que em outro momento ele levaria até à Faculdade para que eu comprasse.

92 Muito embora nem sempre eu saísse prejudicado, o Anderson ficava o tempo todo “negociando” comigo, jogando com as suas dificuldades e vendendo uma série de objetos que ele aprendera a fazer. Mas esse não era somente um privilégio meu, a exemplo da conversa dele com uma educadora, minutos depois. Durante a conversa, ele tentava convencer a educadora a dar-lhe mais um vale transporte para que pudesse buscar seus documentos. Ela demonstrava saber negociar e perguntou quantas folhas de papel reciclado ele teria que fazer para pagar a fichinha; pediu para que ele fizesse as contas e o esperou concluir que eram três, a sessenta centavos cada uma. Anderson ainda perguntou se ela não queria trocar o walkman dela pelo seu, mostrando as possíveis vantagens que ela teria. Não funcionou. Depois que a educadora saiu, ele me disse que não precisava buscar seus documentos, que só queria o “vt” (vale transporte).

93 Em outra ocasião um educador ainda me relatou uma história sobre o Anderson, contou que um dia estava conversando com uns amigos do interior que estavam hospedados em um hotel em Porto Alegre, quando um deles falou que havia um menino na porta pedindo dinheiro para comprar uma bombinha, foi então que o educador disse prontamente aos amigos: “só pode ser o Anderson”, palpite este confirmado posteriormente.

94 Certo dia, quando eu chegava na escola, Anderson me chamou em particular, dizendo que não tinha vale transporte para ir ao curso que estava realizando e que não poderia faltar. Ele explicou que o Abrigo havia dado um prazo para que ele saísse, por isso queria o trabalho que seria oferecido pelo curso, uma vez que haviam lhe dito no Abrigo que, se assinasse a

carteira de trabalho não precisaria sair e ir para um Abrigo de adultos. Mostrou dois cadernos pequenos que ele fez e que poderia vender, mas como não era do meu interesse levá-los acabei dando o dinheiro da passagem a ele; talvez para me livrar da situação, já que não poderia dizer que não tinha, pois havia levado dinheiro. O encadeamento do raciocínio era o seguinte: 1. Anderson iria ser desligado do Abrigo quando completasse dezoito anos, a menos que tivesse a carteira assinada; 2. Anderson estava realizando o curso profissionalizante para conseguir um emprego para não ser desligado do Abrigo, e 3. Anderson não poderia faltar ao curso, por isso pedia dinheiro para o vale transporte, que por sua vez o possibilitaria ir ao curso, conseguir um emprego futuro e não ser desligado do Abrigo. Ou seja, Anderson mostrava que com a minha ajuda ele poderia permanecer no Abrigo, uma proposta realmente irrecusável. Alguns minutos depois, quando entrei na sala de cerâmica, o Anderson chega perguntando ao educador que estava na sala se ele iria fazer “aquela mão” de comprar o caderno.

95 Essas situações são exemplares das estratégias utilizadas pelo Anderson, sempre negociando com os educadores através de um repertório de motivos que podem envolver a perda e extravio de documentos, a necessidade de cursos, vale transporte e tratamentos para seus problemas de saúde. Mesmo que os problemas de saúde sejam reais, é possível pensar no conhecimento adquirido na socialização com o tratamento como estratégias que podem ser utilizadas cotidianamente. Da mesma forma, o acesso a cursos, oficinas e outros programas, demonstram um domínio do conhecimento acerca do funcionamento das instituições e de como obter os benefícios destes, o que pode ser constatado no seu envolvimento por vezes fragmentado e irregular nesses serviços. Nesse sentido, uma educadora havia me comentado que para os meninos os cursos se constituíam muito mais em uma possibilidade de renda em um período específico, um dinheiro para ser gasto em curto prazo.

96 Dessa forma, para a maioria dos meninos os cursos são encarados como uma possibilidade de renda imediata, uma vez que os programas oferecem bolsas para os participantes, sendo que o desejo pela profissionalização dos meninos seria muito mais dos agentes institucionais do que uma demanda destes. Mas as estratégias não são de propriedade individual. Transcrevo abaixo, um trecho de um diário de campo no qual faço referência à importância do papel da socialização entre os meninos e com os educadores, na transmissão de conhecimentos práticos e na possibilidade de inclusão em “projetos de vida”,

Todos estavam se arrumando, a maioria para ir aos seus respectivos cursos, de padaria, garçom e chapeação e pintura. Outros iam pra casa, já que era uma sexta-feira. Alice iria para sua casa “na vila”. Rodrigo estava preparando algumas peças de cerâmica para dar de presente para a mãe em função do Dia das Mães, a professora contou que ele está voltando a frequentar as atividades da Escola, antes ele passava os dias cheirando loló perto de uma Igreja no Centro, e agora estaria parando. A professora fez com que ele se comprometesse a ir para casa, ela conta que os técnicos do Abrigo ligam para a casa da família de Rodrigo para saber se ele efetivamente se encontrava lá no final de semana. Na sala de cerâmica, João Carlos fala do projeto no qual começaria a trabalhar com Pedro, na Lomba do Pinheiro, iria ensinar cerâmica “para os índios”. Ele comentou que André também poderia ir para “ensinar papel” (papel reciclado), se não estivesse preso: “quem manda fazê coisa errada”, “ainda bem que eu nunca fiz coisa errada”. Mais tarde, quando cheguei novamente na sala, os professores conversam com João Carlos sobre a possibilidade de convidar Cleiton e Paulo para o projeto na Lomba do Pinheiro. Segundo João Carlos, não adiantaria convidar os guris, pois eles “só querem ficar roubando e cheirando loló”, mas o professor insistiu dizendo que não custaria nada convidar. No pátio, Tiago tentava consertar o fecho da sua mochila, depois das tentativas frustradas do Anderson, todos então ficam envolvidos na atividade. Tiago estava preocupado em como iria se apresentar para frequentar o curso. Todos se ofereceram para ajudar, dando palpites e oferecendo até a própria mochila. Um cigarro rolava de mão em mão. Todos estão arrumados e roupas eram objetos de empréstimos e negociações, parecia haver uma rede de ajuda mútua e trocas e uma preocupação constante com a aparência para frequentar o curso. Numa conversa com Alisson, a professora da reciclagem perguntou a ele o horário que a Kombi do Abrigo viria para buscá-lo, perguntou também quais os dias que ele viria de tarde para informar ao Abrigo, pois não queria se incomodar com o juiz; citando um caso em que teve de comparecer com um menino ao juiz, pois ele tinha determinação judicial para ficar no Abrigo, mas acabava indo para a rua. Quando observei Alisson foi a primeira vez que pensei na solidão, mas também na importância da socialização com os outros meninos. Eles acabam passando a maior parte do tempo na convivência com os outros meninos, muitas vezes nos mesmos serviços e instituições<sup>10</sup>.

97 Penso no que essa socialização implicaria no cotidiano dos meninos. Qual o papel da circulação de informações, estratégias, cumplicidades, etc, para uma socialização em que há uma ampla gama de possibilidades (família, instituição, rua, etc) e um jogo aberto no qual podem circular, sem se fixarem? Com respeito à sociabilidade entre iguais, as informações muitas vezes escapam ao controle dos adultos (relação familiar, institucional), com dados específicos, a exemplo de como conseguir os proventos do sistema institucional. Por exemplo, Guilherme aconselhava Alisson a aproveitar o Abrigo em que estava (para crianças e adolescentes), pois lá “eles dão tudo”. Alisson, por sua vez, disse que não é bem assim. Guilherme replicou: “por acaso eles não dão tênis?”, ao que Alisson confirmou, mas salientou que no Abrigo em que Guilherme está eles também dão tênis; quando Alice se antecipou dizendo que agora eles não dariam mais. Enfim, qual o papel dessa sociabilidade na manutenção dos laços sociais no espaço da rua? Por outro lado, como vimos em um momento específico da história de João Carlos, a socialização com os profissionais também se apresenta como uma possibilidade em função da exclusão do grupo. Essas referências de socialização se constituem, portanto, como múltiplas possibilidades de relação para os meninos.

98 Para analisarmos as relações estabelecidas pelos meninos, é preciso analisar as condições colocadas à fixação dos meninos nestas relações. Como vimos, os dados (FASC, 2004) apontam que a maioria das crianças e adolescentes inicia seu contato com a rua devido a fatores econômicos, no entanto, uma vez que na rua se dá um processo de socialização quase sem mediação da família “responsável”, é importante considerar a iniciativa dos meninos em recriar através dessa estrutura, uma família *bricolada*. A este respeito, caberia uma referência à figura do bricoleur, aludida por Lévi-Strauss (1970). Definido como artesão, o *bricoleur* se vale, ao executar seu trabalho, de modos e recursos não planejados, ou seja, trabalha com fragmentos de materiais já elaborados. O processo de *bricolage* nasce como um incidente ou imprevisto, de tal forma que a reorganização da estrutura (adição, remoção ou troca de elementos) desses materiais dará origem a algo novo. É operando através dessa estrutura, ou signo (intermediário entre a imagem, ou signifiante e o conceito ou significado) que o *bricoleur* reorganiza e transforma, não desenvolve nem renova,

Essa fórmula, que poderia servir de definição para o *bricolage*, explica que, para a reflexão mítica, a totalidade dos meios disponíveis deve estar também implicitamente inventariada ou concebida, para que se possa definir um resultado que sempre será um compromisso entre a estrutura do conjunto e a do projeto (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 42).

99 No entanto, esse processo não opera através da superação da estrutura, mas busca ordená-la de outra forma, o bricoleur estrutura fragmentos ou resíduos de acontecimentos, de acordo com as oportunidades que se apresentam,

(...) seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os ‘meio-limites’, isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 38).

100 Conforme Gregori, quando o menino inicia seu contato com a rua, “busca nela algo que se aproxima de um arranjo familiar” (GREGORI, 2000, p. 102). Essas “peças” do quebra-cabeça simbólico que o menino vai montando tem um ingrediente de escolha muito maior do que aquele que havia no ambiente familiar, mas esta família se constitui como a estrutura primordial de referência em que esse novo arranjo será montado. A reivindicação de uma suposta maior liberdade desses arranjos é possível sobretudo na esfera da relação entre iguais, fora desse universo simbólico, os arranjos serão contestados ou perderão sua legitimidade por aqueles que possuem formas “adequadas” ou dominantes de montagens simbólicas.

## Estabelecendo vínculos

101 A referência de João Carlos aos meninos que não poderiam participar do projeto, delimita a sua posição e sua identidade em oposição àqueles que fazem coisas “erradas”, permitindo sua inclusão “merecida” em um projeto no qual ele conquistou mediante seu esforço. Alguns

meninos como João parecem se identificar muito mais com os educadores do que com os meninos, valorizando as atividades programadas e a produção de papel ou cerâmica, ao contrário dos meninos que sempre participam do jogo de futebol, o qual indica uma maior inserção social. A exemplo de Vinicius, que está sempre realizando alguma atividade com os professores, geralmente concentrado e quieto; todas as vezes que eu o encontrava, ou estava na cerâmica ou na informática, “produzindo” e aprendendo, nunca o vi integrado com os guris na Escola ou no futebol. No dia em que Jardel, antigo aluno da Escola, apareceu para buscar seu CPF, Vinicius foi o único que não reagiu com surpresa ao vê-lo no portão, dando pouca importância ao fato, ao contrário dos outros meninos.

102 A descrição acima, mostra como através da transmissão de conhecimentos, na ajuda e nas preocupações estéticas, os meninos socializam bens materiais e bens simbólicos. A observação na escola demonstrou que a relação dos meninos com os adultos - agentes institucionais - e entre os meninos não se baseia somente numa relação entre instituição e clientes, ou entre colegas de escola; a vivência da Escola indica que para além de relações temporárias, há os “vínculos” de afinidade e afetividade. Nesse sentido, Craidy (1998) apontou em sua experiência que, “...na vinculação com a escola, as relações pessoais tinham um peso maior do que as relações com o saber” (p. 49). No entanto, esses vínculos não são conquistados facilmente, muitos educadores relatam que sempre são “testados” de modo a provar se realmente são confiáveis, demonstrando que essas relações devem ser atualizadas constantemente.

103 Algumas cenas da prática diária mostraram que os educadores acabam assumindo demandas que vão além da escolarização, a Escola parece se constituir como um lar para os meninos, na qual os educadores têm que pensar “em rede” o projeto de vida de cada um deles. A exemplo de uma situação em que Anderson se preparava para ir ao seu curso que ocorria durante o período da noite, embora a temperatura estivesse baixa, Anderson vestia uma bermuda. Ele então perguntou à educadora se estava bem vestido, ao que esta responde: “não para quem tem asma”, emendando que ele já tinha idade suficiente (17 anos) para saber que o mais importante era a sua saúde e não simplesmente se vestir com a sua melhor roupa. Nisso a educadora se dirigiu a mim e comentou que ninguém diz isso pra eles, que alguém tem que ensinar, fazer este “papel”. Esse projeto vai além de uma idealização futura, o destino dos meninos se decide cotidianamente, uma vez que as demandas dos meninos são urgentes. Na fala dos funcionários, na ajuda cotidiana – do próprio bolso- dos educadores e nas inúmeras manifestações de reconhecimento dos meninos, fica clara a importância do vínculo afetivo.

104 Ao contrário das antigas visões sobre profissionais “autoritários”, o trabalho demonstra que o conceito de “afetividade” é uma noção importante no contexto estudado. A intervenção mediada pela relação desenvolvida entre o educador e o menino demonstra que o “vínculo” é um fator primordial na abertura para “negociar”, por mais que algumas escolhas sejam motivadas pelo próprio vínculo estabelecido e não por um desejo “natural” do menino.

105 O que este “papel” desempenhado pelos educadores significa na trajetória pessoal dos meninos? Para não cairmos em uma discussão acerca de funções sociais, muito embora seja mais correto falar em expectativas simbólicas, passo a analisar a intervenção enquanto uma lógica amparada em expectativas sociais, a autonomia. Dessa forma, uso o termo autonomia de forma específica no universo pesquisado para propor uma discussão acerca das práticas que se atualizam no cotidiano da instituição, buscando entender o significado da introdução dessa ideologia na rotina de atendimento e na trajetória social dos meninos atendidos. Assim, utilizo o conceito como instrumento heurístico para dar conta da visão dos educadores acerca do processo de intervenção. Identificada como uma noção de “organização” pessoal, “rotina”, “projeto de vida” e “inclusão social”, a noção de autonomia é referida pelos educadores como uma negação da rua enquanto espaço simbólico de referência, o que acarreta uma certa tensão cotidiana no espaço da Escola. Isto porque nem sempre o vínculo é suficiente na intervenção e há uma resistência na aceitação das regras. O trecho do diário citado abaixo, mostra como a intervenção não se trata apenas de uma escolha dos educadores, mas que existem alguns limites à sua eficácia.

Vou até a sala de Informática, onde só o Vinicius se encontrava, Antônio havia me dito que não ia mais lá porque havia brigado com a professora de informática. No quadro havia uma atividade a ser desenvolvida, uma pesquisa sobre os indígenas no Brasil. Entrou um menino e a professora diz: “tu sabe que hoje tem atividade, né?”, ele deu meia volta e saiu. A professora diz que naquele horário tinham uma atividade e que, a partir de determinado horário, todos poderiam entrar e usar à vontade, mas naquele momento só poderiam ficar quem estivesse na atividade. Ela conta que eles geralmente gostam de ficar no MSN<sup>11</sup> ou em salas de bate-papo, mas que não era nada educativo pra eles ficarem só nisso. Logo depois entrou Alice e a professora falou da atividade, ela deu meia volta e saiu indignada e reclamando (nisso a professora de informática comentou que iria conversar com a professora de reciclagem, a qual tem mais contato com a aluna, para que a mesma conversasse com Alice sobre as regras e a função das atividades). A professora de informática falou da importância dos meninos terem uma “rotina”, da importância de manterem-se sempre ocupados com alguma atividade, para que não vão para a rua, o objetivo da Escola é estar sempre com eles e para isso é importante que haja comunicação entre os professores e uma certa integração no trabalho desenvolvido. A rotina, segundo ela, teria relação com a futura inclusão no ensino regular, já que “eles tem que ir se acostumando”. Ela continuou: “com eles, tudo tem que ser negociado o tempo todo”, mas não será por que há uma certa cultura da negociação? Nisso, Tiago entra na sala e quer usar o MSN, mas a professora fala novamente da atividade, mas Tiago diz que não poderia esperar para usar mais tarde porque estava saindo para ir para o curso de padaria. A professora pergunta o horário e acaba abrindo uma exceção. Depois saio e vou até a reciclagem e converso com a professora da atividade a respeito do processo de trabalho. Ela fala da questão ambiental e do processo de reciclagem como uma forma de gestão autônoma, tanto como uma atividade auto-sustentável (uma porcentagem da venda fica para a manutenção da atividade e a Escola não precisa gastar com o processo), quanto descentralizada, pois a idéia é que os alunos possam montar outras frentes de trabalho, sem precisar da Escola. Cita uma experiência que ela até hoje não sabe por que não deu certo, busca sempre incentivar a autonomia deles, mas fica no ar a questão da figura de alguém que a ensine. Até que ponto podem saber se estão realmente incentivando ou não essa tal autonomia? Seria esse processo de autonomia um nome novo à tutela institucional? Antônio diz que quer voltar a “fazer papel”, mas a professora o faz se comprometer a não ser mais tão “mal-humorado”. Depois encontro com outra educadora que conta que havia ligado para o Abrigo pedindo para guardarem a janta de Renato, que iria chegar mais tarde por estar em um curso, porque no primeiro dia não o deixaram comer mais tarde. A profissional do abrigo diz que agora, em função do Renato estar fazendo dezoito anos, entraria na “rede de atendimento de adultos”, e que como tal, ele é quem deveria pedir para guardarem a janta<sup>12</sup>.

- 106 Esses são casos de desconhecimento de um código não aprendido ou simplesmente um valor universal de que os meninos ainda não se apropriaram? Sou levado a entender a autonomia como um valor que os educadores em sua atuação professam, mas não como um valor natural, deve ser apreendida pelos meninos através do conhecimento das redes institucionais.
- 107 Quando eu explicava à coordenadora da Escola, durante uma entrevista, que meu objeto de pesquisa também englobava a forma de intervenção dos profissionais, ela se referiu a esta como uma “não intervenção”. No entanto, mesmo que a escola tenha um atendimento específico a uma parcela específica dos meninos em situação de rua em Porto Alegre, com profissionais qualificados e uma constante auto-crítica sobre o trabalho, isso não significa que ela se afirme de forma neutra, é preciso que se diga que há uma modificação e não uma ausência de relação de poder. A abertura à negociação, à formulação das regras, indica que é necessária aos meninos uma outra forma de se relacionar, diferente de outros espaços ou instituições em que a violência é uma linguagem recorrente na forma de se relacionar (CRAIDY, 1998). É interessante notar que na Escola não vi nenhuma demonstração, ou pelo menos concreta, de “desordem” ou violência, tal como vi, por exemplo, no Acolhimento Noturno em apenas uma visita. A violência que é característica em outras instituições, pode ser vislumbrada por exemplo, nos clássicos “chutes na porta” dos Abrigos quando os meninos se sentem contrariados e, que na maioria das vezes, redundam em encaminhamentos para o Departamento Especial da Criança e do Adolescente- DECA, caracterizando o cometimento de um ato infracional enquadrado como dano ao patrimônio.
- 108 Na Escola, parece haver uma certa autoridade dos professores e um respeito maior das regras e acordos estipulados entre eles. Creio que isso se deva principalmente à familiaridade e o respeito dos meninos, muito em função do tempo e do grau de envolvimento que os educadores têm com estes. A escola atende portanto, à seleta parcela dos “institucionalizáveis”, ou seja,

aos que tem a capacidade de lidar com esses códigos institucionais; os outros, nas palavras da coordenadora da Escola, “nem conseguem chegar aqui”.

109 Mesmo considerando a especificidade da população e do atendimento, é preciso considerar que o trabalho seja insuficiente para romper com a dinâmica da circulação. Segundo Gregori (2000), a presença da estabilidade e a permanência podem resultar em melhorias do ponto de vista da escolaridade, mas algumas questões políticas de funcionamento dos programas e instituições, conforme trabalharei mais adiante, podem nos dar uma pista acerca da reprodução de alguns mecanismos que dificultem o rompimento da dinâmica da situação de rua.

### Entre a “viração” e a “autonomia”

110 O que acontece quando entra em jogo dinâmica da “viração” (GREGORI, 2000) e a cultura institucional da “autonomia”? Na prática do atendimento institucional esse choque por vezes se estabelece de maneira tensa, no sentido de uma certa resistência por parte dos meninos em aceitar as regras, o que pode ser amenizado pelo vínculo com os educadores. Como uma lógica específica de relação de poder, a autonomia é o avesso da “viração”, ou seja, aponta para a projeção de trajetórias de vida, que, destituídas das experiências da rua, através da garantia da não “reprodução da rua<sup>13</sup>” na instituição, possa oferecer novos parâmetros de socialização. Esses novos parâmetros vão sendo construídos como um novo arranjo aos conhecimentos já adquiridos em suas vivências.

111 É interessante notar a centralidade discursiva da negação da rua para os educadores. A rua também aparece no senso comum, do presente e do passado, como um espaço a ser evitado às crianças. Mas na fala dos educadores e até de alguns meninos, a rua se constitui como o espaço da drogadição, o que pode se ocorrer efetivamente. Conforme Lemos (2002), o uso intenso de drogas injetáveis é um fator de afastamento dos programas de atendimento, em função da fragilidade física, emocional e de uma conduta mais agressiva e auto-excludente.

112 O uso de inalantes como a referida “loló”, faz com que os meninos fiquem agressivos e impacientes, o que dificulta o trabalho dos professores e o aprendizado dos meninos. Para contornar essa situação, o atendimento da escola inicia às 7h da manhã, mas há um limite de horário máximo estipulado, que vai até às 8:15h, evitando que os meninos fiquem na rua durante o período que saem do Abrigo até a hora de entrada na Escola. Até o ano passado, os meninos ficavam na porta da Escola “cheirando” durante o intervalo dos turnos, e poucos acabavam voltando para as atividades da tarde. Para contornar esta situação, os professores se revezam e almoçam com os meninos, que podem durante este intervalo dormir ou assistir televisão na Escola, saindo somente no horário anterior à entrada no Abrigo.

113 Vimos que o conceito de *autonomia* expressa um valor moral e legal, mas que não dialoga com os valores sociais de toda a sociedade. A exemplo do trecho abaixo, veremos que há uma tensão entre as diferenças quando a lógica das regras institucionais acaba sendo transformada no cotidiano das relações sociais,

Os guris ficam numa rodinha. Estavam brincando com um chaveiro-isqueiro-canivete que César havia tirado há vários dias atrás de Sandro, quando este pretendia “pegar” (bater) Henrique, um menino pequeno e magro. César, em tom de deboche com a “falha” da segurança, lança a pergunta: “como é que deixaram o guri entrar com um canivete? César explica que poderia ter acontecido algo mais grave se ele não apartasse a briga. Depois disso, César aproveitou e já “fez um negócio”, ficando com o chaveiro. Alisson conta que uma vez tinha um revólver de plástico e que emprestou para um amigo que disse que iria conseguir um dinheiro com ele e depois devolvia. Convidou ele e um amigo para ir na Praça da Alfândega, e quando estavam passando pelo viaduto esse amigo tentou assaltar um homem que passava e acabou apanhando. O homem teria dito : “tu quer me assaltar filho da puta?”. César contou então com orgulho de um amigo com quem andava, que na presença dele ninguém “se arriava”, não havia quem “se colocasse nele” (enfrentasse). Quando saíam da Escola, um dos meninos pisou no cimento que há pouco havia sido colocado, para deixar uma marca. Nisso veio um professor e diz para que não mexam no cimento, e mais dois meninos repetiram o ato, pois se acharam no “direito” uma vez que alguém já tinha feito. Henrique escreveu “Henricão” no cimento. Quando as educadoras da Escola saem de uma reunião, desaprovam a atitude e uma delas já vem gritando para arrumarem o que haviam feito, os guris vão saindo de fininho<sup>14</sup>.

- 114 É interessante notar como a distância entre as regras e o universo dos meninos, ou seja, a distância entre o que se espera de “todos” e o que os meninos fazem ou podem fazer. O riso ante o choque de valores entre um universo constituído de regras, posições, funções expõe o contraste ao mundo onde as regras não estão prescritas. Essa performance do outro, como fica clara na atuação de César ao cobrar mais segurança na Escola, mostra aos seus interlocutores que os meninos não são os únicos que devem ser cobrados pelo cumprimento das regras. Mas a despeito dos impedimentos, Henrique imprime sua marca. Em outra situação, Wagner “testa” o novo guarda da Escola, retirando um espelho grande do corredor da Escola e seguindo em direção à saída, sob os olhares dos outros meninos. O guarda pergunta: “pra quem tu pediu autorização?”. Wagner num tom sério: “pra diretora do colégio”. O guarda diz: “o portão tá aberto”. Wagner volta com um sorriso no rosto, contando para os meninos que o guarda ia deixar ele sair com o espelho da Escola, explicando: “eu não ia levar, só queria ver o que ele ia fazer<sup>15</sup>”. Em outra ocasião, Andréia faz um comentário sobre o roubo do carro de uma educadora na frente da Escola. A educadora teria se salvado porque desconfiou que fosse uma brincadeira dos meninos da Escola, saindo do carro rapidamente para repreendê-los; de acordo com outra educadora “eles adoram ficar brincando de roubar”.
- 115 A abertura para negociar proposta pela autonomia, permite que a lógica institucional ou que as expectativas ou projeções sociais que essa lógica comporta, sejam re-significadas, ou melhor, *bricoladas* e adensadas às formas de conhecimento que os meninos já possuem, alargando seus universos sociais. Ocorre, portanto, uma re-significação das regras, em que os meninos se apropriam destas de forma estratégica, o que implica poderem transitar entre valores, uma vez que também têm acesso a códigos simbólicos dominantes.
- 116 O espaço da escola parece convergir em um lugar de acolhimento seguro, no qual os meninos parecem protegidos, de maneira diversa daquela que seria uma Escola “tradicional” em que não poderiam dormir a um canto quando tivessem necessidade, mas um lugar em que podem guardar seus pertences, roupas e documentos e se relacionar de maneira bastante afetiva com os profissionais e os outros meninos. Autonomia, nesse sentido, impõe-se como uma relação pessoal, direta, afetiva; ações pessoais que buscam compensar os limites da atuação profissional e da estrutura oferecida pelas políticas públicas, demonstrando que não é tão simples “construir” um cidadão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 117 Busquei apontar neste artigo que a história social da problemática acerca da infância em situação de rua foi eminentemente marcada por estratégias discursivas amparadas em concepções “modernas” e elitistas. O discurso higienista, urbanista, e jurídico são a mesma face de concepções de classe que expressam um acordo entre formas apropriadas de controle social, mesmo que estas formas se imponham de maneira autoritária e desigual.
- 118 A noção de infância e desenvolvimento infantil estão intrinsecamente relacionadas a períodos históricos e contextos culturais específicos. O que importa é notar que há uma dinâmica social específica por trás da sociabilidade da rua que não obedece às fronteiras impostas pelo discurso hegemônico, mas que também é constitutiva de um processo de pauperização social. O espaço da rua conjuga os diferentes, mas os separa através de fronteiras, sinais, marcas, estratégias, rotinas, etc. (MAGNANI, 1984). A rua é um espaço público, privado a alguns e evitado por outros, para conhecê-la é preciso ir além dos territórios espaciais e ver fronteiras sociais e espaços simbólicos específicos.
- 119 Assim, passemos a considerar a situação de rua como uma dinâmica social, delimitada e possível a camadas de baixa renda, de acordo com a relação cultural estabelecida com os espaços públicos. No entanto, não se pode dizer que haja uma identidade que a rua crie, mas que ela é um *espaço de identidade*, não porque há uma relação direta entre espaço e auto-identificação, mas porque é pensando nesta que grupos e interesses criam classificações, estereótipos, programas, etc, que redundam muito mais na criação de uma identidade homogênea a essas experiências por vezes heterogêneas e fragmentadas. Aos que acreditam que a rua não seja um espaço natural e possível a crianças e adolescentes, ou seja, aos que crêem que há algo errado nessa associação, esta aparece como uma realidade “orgânica”

- que determina a identidade de crianças e adolescentes. A rua, enquanto construção social, só pode ser pensada enquanto espaço de relações sociais, se há algo que a rua constitui, não é propriamente uma ação sua, mas das relações que se travam cotidianamente nesse espaço.
- 120 Pensando na importância dessas relações me propus analisar as suas configurações em um espaço institucional. Faço uso do conceito de autonomia, referenciado tanto na linguagem jurídica quanto nas falas dos educadores em meu universo de pesquisa, tratando de sua especificidade “moderna” e das expectativas que ele atualiza na prática cotidiana da intervenção. A lógica dos desafios atualiza valores e se coloca como índice de sociabilidade nas relações entre os meninos, mas na configuração do espaço institucional pesquisado esta requer uma capacidade para acessar a palavra, a escuta, a negociação. Longe de uma oposição ou linearidade, estas duas lógicas se cruzam, o “*bricoleur*” faz uso dessas sociabilidades conforme as situações se apresentam.
- 121 A exemplo das questões que eu propunha aos meninos na Escola, eles pareciam sempre desconstituir a centralidade da rua nas suas experiências, o que me fez perceber a centralidade da rua no olhar que eu tinha sobre a problemática. A rua não é uma elaboração cultural para os meninos, é apenas mais um dos espaços indiferenciados – público ou privado- em suas vivências, não é uma condição, a rua está no meio. A rua é uma condição aos que vivem nas fronteiras do privado, muito embora haja uma consciência dessas fronteiras para os meninos, a relatividade que a vivência nas ruas sustenta é constantemente negada pelos valores sociais.
- 122 Ora, é preciso que admitamos que as fronteiras entre o público e o privado são invenções sociais, naturalizadas cotidianamente pelo aprendizado cultural. No entanto, a rua não é o espaço de negação do privado e de valores culturais associados à família, assim como não são os valores sociais dominantes, o que indica que a opção pela rua não se dá por uma resistência cultural, mas de que ela nem é pensada nos termos de uma divisão simbólico-espacial. Essa ausência de diferenciação onde o “olho comum” vê fronteiras, permite que se possa transitar pelos espaços, mas não se fixar totalmente. Conforme o trecho do diário citado, no qual Henrique escreve seu nome no cimento, a despeito das concepções “duras” e definitivas, os meninos deixam a seu modo, a sua marca.

---

### **Bibliografia**

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. Rio de Janeiro, BIB, n°. 26, 2º semestre. p. 3-37, 1988.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BÁLSAMO, Pilar Uriarte. *Substituindo famílias: continuidades e rupturas na prática de acolhimento familiar intermediada pelo estado em Porto Alegre, 1946/2003*. 2005. 139 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- CARDARELLO, Andréa Daniella Lamas. *Implantando o Estatuto: um estudo sobre a criação de um sistema próximo ao familiar para crianças institucionalizadas na FEBEM/ RS*. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. A criança indígena. 2000
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Rev. Antropol.** [online]. 2000, vol. 43, n.2 p.195-222. Acesso em: 07 maio 2006.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FONSECA, Cláudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E CIDADANIA- FASC; CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- CMDCA. *A realidade das crianças e adolescentes em situação de risco social na grande Porto Alegre: Perfis e índice de vulnerabilidade*. Porto Alegre, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *Observando el Islam*. Barcelona; Buenos Aires, México. Paidós, 1994.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JARDIM, Marta Denise da Rosa. *Negociando fronteiras entre o trabalho, a mendicância e o crime: uma etnografia sobre família e trabalho na Grande Porto Alegre*. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

LEMONS, Míriam Pereira. *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua: trajetórias de jovens moradores de rua de Porto Alegre*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970. Tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar.

---

## Notas

1 A esse respeito, o antropólogo Theophilos Rifiotis (1998), ao retomar uma idéia de Eduardo Viveiros de Castro, aponta que “a relatividade cultural (...) vem sendo administrada nos cursos de Antropologia, senão para toda a sociedade, como um lexotan, que nos imobiliza frente à tarefa de estudar as condições de sociabilidade, nas quais se inscrevem tanto a violação dos Direitos Humanos quanto a sua promoção.” (RIFIOTIS, 1998, p.2).

2 “Um complexo simbólico e social só se torna inteligível quando as explicações para entendê-lo e as propostas para resolvê-lo não são isoladas analiticamente, mas integradas compreensivamente ao próprio objeto constituído” (SILVA, 1999, p.38).

3 Se fossem não precisariam ser transformadas em obrigação, passíveis de punição caso o seu não cumprimento; ou, por outro lado, há o consenso mas não as condições sociais para a sua aplicação.

4 “...cinza vacuidade mental do relativismo radical”.

5 “... desgastada tirania do determinismo histórico”.

6 No início do trabalho de campo, quando eu saía da Escola acompanhando um grupo de três meninos, aproveitei a oportunidade para acompanhá-los em sua trajetória, quando um deles me diz que iriam “por outro caminho” (provavelmente oposto ao meu), a aparente intimidade que eu acreditava ter conquistado com eles na Escola mostrou-se limitada pelas fronteiras que eu não poderia mais ultrapassar (Diário de Campo, 10/04/06).

7 O economista Thomas R. Malthus (1766-1834) preconizava a renúncia ao casamento e à procriação aos casais que não pudessem garantir a subsistência dos filhos.

8 Exemplo dessas idéias são as matérias veiculadas em um jornal da Grande Porto Alegre, condenando os pais que recebem Bolsa Escola, ou Bolsa Família por continuarem a manter seus filhos na mendicância.

9 Segundo a experiência relatada por Craidy (1998), os motivos mais freqüentes de evasão escolar na população de meninos em situação de rua seriam o sentimento de desvalorização dentro ou fora da escola, as motivações externas à escola tais como doenças, prisões, variações climáticas, mudanças de residência, necessidade de trabalho e ajuda aos pais; além da falta de passagem escolar, falta de comida na escola ou de roupas adequadas para a freqüência às aulas.

10 Diário de Campo (28/04/2006).

11 O MSN Messenger é um programa de *bate-papo* instantâneo que permite conversar com pessoas conhecidas através da adição do e-mail destas pelos usuários.

12 Diário de Campo: 18/04/06

13 Fala de uma educadora.

14 Diário de Campo. 12/05/2006.

15 Diário de Campo: 12/05/2006.

---

## Para citar este artigo

### Referência eletrônica

Eduardo Martinelli Leal, « "Da porta para fora": a constituição de um problema social », *Ponto Urbe* [Online], 1 | 2007, posto online no dia 30 Julho 2007, consultado o 13 Outubro 2015. URL : <http://pontourbe.revues.org/1217> ; DOI : 10.4000/pontourbe.1217

***Autor***

**Eduardo Martinelli Leal**

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS.

---

***Direitos de autor***

© NAU

---