

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O LÚDICO E O TRABALHO COMO ELEMENTOS FORMADORES NA VIDA
COTIDIANA DAS JOVENS-MENINAS DO MOVIMENTO NACIONAL DE
MENINOS E MENINAS DE RUA DE FLORIANÓPOLIS**

MARCELO FAGUNDES PERIM

Florianópolis, 2003

*O LÚDICO E O TRABALHO COMO ELEMENTOS
FORMADORES NA VIDA COTIDIANA DAS JOVENS-*

*MENINAS DO MOVIMENTO NACIONAL DE
MENINOS E MENINAS DE RUA DE
FLORIANÓPOLIS*

MARCELO FAGUNDES PERIM

**O LÚDICO E O TRABALHO COMO ELEMENTOS FORMADORES NA VIDA
COTIDIANA DAS MENINAS DO MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E
MENINAS DE RUA DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do
Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.

Fevereiro, 2003

Dedicatória

Aos educadores e militantes do MNMMR, e em especial às meninas, que me fizeram acreditar de novo na utopia e num outro mundo possível.

Agradecimentos

Aos companheiros do MNMMR, pela forma com que me receberam, e pelos caminhos pelos quais me levaram.

Às meninas, Carol, Dadá, Elô, Monique, Beta e Vanessa, pelo tempo que dedicaram a este trabalho, pela paciência, pelo compromisso assumido, que as fez abrir mão do seu tempo livre, e muitas tardes de sábado em prol dos nossos encontros.

Ao meu orientador, Maurício, que me estimulou a trilhar outros caminhos, e esteve junto nesse caminhar e, nas horas em que achei estar perdido, me mostrou como abrir novas trilhas.

Aos professores da banca, e em especial ao professor Walter Ude Marques, pelo olhar atento e a leitura rigorosa que fez deste trabalho.

A minha companheira Mari, que mais uma vez estava junto de mim nos momentos mais difíceis, me dando sempre, na medida certa, o carinho, o amor e a palavra bem dita que consola e afaga.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, ao Cláudio e ao Roberto, com quem dividi casa, medos, anseios, frustrações e algumas alegrias também; ao Zé Henrique, o Fernando, a Fernanda, a Rô, Veruska, Ana, Valéria, Alex, Ricardo, Edilson, com quem, de várias formas, aprendi muitas coisas, além da amizade que me ofereceram.

Ao amigo Jairo, que com extrema competência e dedicação esteve sempre junto e disposto a nos auxiliar, mediando nossos conflitos.

Aos amigos e amigas, companheiros e companheiras, Rodrigo, Juan e Verônica, Bagé, Deisoca, Denis, Guego, Áurea, Luciano, Marco Antônio, Capela, Edgar, Iara, Iracema, Ana Márcia e Beto, Kunz, Maristela Fantin, Célio, Carlão, Babyton, Izide, Mirela, Márcia, Natasha, Márcio, “Seu” Lázaro e “Dona” Lurdes, Dedé, Vavá, e a todos aqueles que porventura tenham cruzado meu caminho durante este tempo e de algum modo me tocaram.

A minha família, meus pais, “Seu” Elpidio e “Dona” Lêda, meus irmãos, Sandro e Rafael, meu sobrinho, Pedrinho, tia Lucinha e Natália, “Seu” Elodir, “Dona” Oneida e “Dona” Alzira, por todo amor e carinho, que muitas vezes não fui capaz de retribuir.

Ao povo brasileiro que, através da bolsa de demanda social, supriu minhas necessidades objetivas de vida durante estes dois anos.



Fotografia: Marcelo Perim

*“Quem mandou nascer mulher?”**

* Primeira parte do título do livro de Felícia Reicher Madeira, *Quem mandou nascer mulher: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **1**

1. CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA E JUSTIFICANDO A PERTINÊNCIA DO ESTUDO. 1

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DOS RUMOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**17**

1. REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO A PARTIR DA VIDA COTIDIANA. **17**

2. RECUPERANDO AS INTERVENÇÕES NO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS. **32**

2.1. O LÓCUS DA PESQUISA: O MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA (MNMNR). **40**

2.2. O MORRO DA CAIXA DA ILHA, OU A COMUNIDADE MONT SERRAT. **44**

3. SOBRE OS MODOS DE ABORDAR A REALIDADE: OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS. **49**

CAPÍTULO II – O ECO DAS VOZES E O REFLEXO DAS IMAGENS DAS JOVENS-MENINAS **52**

1. O ENCONTRO COM AS MENINAS. **52**

CAROL (16 ANOS) **59**

DAYANA (16 ANOS). **62**

ELOISA (19 ANOS). **66**

MONIQUE (17 ANOS)	70
ROBERTA (17 ANOS)	71
VANESSA (18 ANOS)	73
2. AS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E DE TRABALHO NA NARRATIVA DAS JOVENS- MENINAS.	77
2.1. AS VIVÊNCIAS LÚDICAS NA INFÂNCIA.	77
2.2. O FIM DA INFÂNCIA.	87
2.3. AS PRÁTICAS DE LAZER E DO LÚDICO NA JUVENTUDE.	89
2.4. AS VIVÊNCIAS DE TRABALHO.	94
<u>CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS JOVENS-MENINAS</u>	<u>103</u>
1. A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL MENINA/MULHER: GÊNERO E CLASSE.	103
2. LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE.	114
<u>CONCLUSÕES PROVISÓRIAS</u>	<u>126</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>133</u>

LISTA DE SIGLAS

CEFET/SC – Centro Federal de Educação Tecnológica/Santa Catarina

CELESC – Centrais Elétricas de Santa Catarina

CNA – Comissão Nacional de Animação

DRT/SC – Delegacia Regional do Trabalho/Santa Catarina

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual de Bem Estar do Menor

FÓRUM DCA – Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PEA - População Economicamente Ativa

PNBEM – Política Nacional de Bem Estar do Menor

PROAMAR – Projeto de Apoio ao Menor de arte Reservada

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

RESUMO

O problema de investigação deste estudo diz respeito ao trabalho das meninas empobrecidas e suas relações com as vivências das práticas corporais lúdicas. Portanto, o objetivo central desta pesquisa é *investigar as possíveis relações entre trabalho e cultura lúdica das jovens-meninas do Morro Mont Serrat*, e assim desvelar a realidade das jovens-meninas da pesquisa, trazendo à tona elementos imersos na cotidianidade sobre cultura lúdica e trabalho, através das vozes e imagens de suas memórias e das práticas cotidianas, procurando captar os sentidos que atribuem ao tempo destinado ao trabalho precário, insalubre e alienado, quanto às vivências que envolvem corpo e ludicidade. No ponto de vista teórico-metodológico fundamento-me nos pressupostos da Sociologia da Vida Cotidiana visando dar aos sujeitos *vez e voz* para expressar suas representações sociais sobre as questões relacionadas ao mundo do trabalho e da cultura corporal lúdica, assim como, as possíveis relações dialéticas entre conformismo e resistência expressos no cotidiano dessas meninas. Para realizar esse intento, tomo como *locus* para a pesquisa de campo o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), o qual desde os anos 80 trabalha com a perspectiva metodológica do protagonismo infanto-juvenil. A coleta de dados se deu, através de entrevistas, depoimentos gravados, fotografias e textos escritos pelas participantes (memoriais) durante os encontros e eventos promovidos pelo MNMNR, e na vida cotidiana das meninas, além da observação como meio de coletar dados sobre a realidade e práticas corporais lúdicas. A análise dos dados foi realizada a partir da eleição das categorias emergidas do campo, buscando

possíveis unidades de sentido para construir uma elaboração teórica para responder a questão norteadora da pesquisa e outras que foram surgindo no decorrer do processo investigativo.

Palavras chave: Meninas; Trabalho; Práticas corporais lúdicas; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; Protagonismo infanto-juvenil; Vida cotidiana; Gênero e classe social.

SUMMARY

The investigation problem of this study concerns to the impoverished girls' work and their relationship with the existences of the corporal playful practices. Therefore, the main objective of this research is to investigate the possible relationship between work and the Morro Mont Serrat young-girls' playful culture, and so to reveal the young-girls' reality of the research, bringing up the hidden elements in the daily life on playful culture and work, through the voices and images of their memoirs and of the daily practices, trying to capture the senses that attribute at the destined time to the precarious work, unhealthy and alienated, as for the existences that involve body and playness. In the theoretical-methodological point of view I base myself in the presuppositions of the Sociology of the Daily Life seeking to give the subjects time and voice to express their social representations on the subjects related to the world of the work and of the playful corporal culture, as well as, the possible relationships dialecticises between conformism and resistance expressed in the daily of those girls. To accomplish this project, I take as locus for the field research the National Boys and Girls of Street Movement (MNMMR), which since the eighties works with the methodological perspective of the infanto-juvenile role. The collection of data took place, through interviews, recorded depositions, pictures, and texts written by the participants (memorial), during the encounters and events promoted by MNMMR, and in the girls' daily life, besides the observation as way of collecting data on the reality and playful corporal practices. The analysis of the data was accomplished starting from the election of the emerged categories of the field, looking for possible units of sense to build a

theoretical elaboration to answer the subject of the research and other that appeared in the elapsing of the researching process.

Key words: Girls; Work; Playful corporal practices; National Boys and Girls of Street Movement; Infanto-juvenile Role; Daily life; Gender and social class.

INTRODUÇÃO

1. Construindo a problemática e justificando a pertinência do estudo.

Este estudo não pretende, enquanto problema de investigação, debater a ampla e complexa questão da problemática da exploração do trabalho infanto-juvenil, mas fazer *um recorte na especificidade do tempo para a vivência da cultura lúdica e do trabalho de meninas empobrecidas da comunidade do Mont Serrat em Florianópolis.*

Para início de conversa, é preciso destacar que crianças e jovens estão trabalhando por todo lugar, como é possível constatar nas estatísticas (OIT, UNICEF, IBGE), na produção científica e na Mídia. Entrementes, elas estão nos campos (canaviais, sisais, plantações de algodão, carvoarias e outros mundos do trabalho rural); e nas cidades: praças, calçadas, cruzamentos, estacionamentos, na saída de cinemas, restaurantes, bares, além do trabalho invisível, daquelas que estão dentro de suas casas, realizando, muitas vezes, trabalhos pesados. Estas, todavia, têm muito em comum com as que estão na rua: - pelo fato de estarem à margem, *na rua dos seus direitos.* Essa expressão é utilizada pela Comissão Estadual do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) em Santa Catarina, para nortear as ações do Movimento, ampliando a concepção de menino e menina *na rua* ou *de rua*, entendendo que toda criança que não tem seus direitos básicos respeitados está também excluída, ou *na rua dos seus direitos.* Isso me fez perceber a urgência em voltar o olhar para essas crianças e jovens invisíveis, para dentro dos seus lares, mergulhando no seu cotidiano, onde

estão morando, trabalhando e sobrevivendo, na maioria das vezes, da maneira mais desumana e precária possível.

Nesse movimento por dentro do MNMMR, procurei vestir-me do outro sem, contudo transformar-me num igual, procurando, dessa maneira, estabelecer uma relação social de alteridade. Entretanto, com a clareza de que é preciso, ao entrar no mundo dos sujeitos investigados, manter-se atento para o fato que continuamos do lado de fora, aprendemos com os sujeitos investigados, mas não somos necessariamente eles, apesar de sairmos dessa relação profundamente tocados pelas suas histórias de vida, de trabalho, de suor e lúdico. Sendo assim, aprendemos o modo de pensar dos sujeitos, mas não pensamos do mesmo modo (Bogdan e Biklen, 1994: 113).

Para dar conta dessa tarefa investigativa, me propus caminhar de mãos dadas com vários autores, que produziram seus estudos acerca das perspectivas de gênero, classe, trabalho e lúdico, tanto de forma direta, quanto indireta. Entre os que mais me influenciaram, com seus conceitos e idéias, estão o sociólogo americano Wright Mills com sua *Imaginação Sociológica*; Agnes Heller com o *Cotidiano e a História*; Joan Scott que me ajudou a compreender *gênero* como categoria de análise; Mary Del Priore com a *História da Infância e das Mulheres*; Paulo Freire com a sua *Educação Popular*; e Maurício Roberto da Silva com quem procurei dialogar a respeito do trabalho e do lúdico *das meninas da Zona da Mata canavieira pernambucana*, assim como outras referências não menos importantes, que me auxiliaram no aprofundamento dessas temáticas.

Outro estudo que me inspirei para a formulação do problema, apesar de não tê-lo citado literalmente, foi o livro organizado por Felícia Reicher Madeira,

Quem mandou nascer mulher? As pesquisas realizadas pela autora e suas colaboradoras, trazem em seu bojo estudos qualitativos e quantitativos acerca de questões sobre *a trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou...reclusão; gênero, cidadania e adolescência; um olhar sobre a literatura que trata do tema adolescência e gênero; as resistências das meninas e jovens na aceitação dos papéis que lhes são socialmente destinados;* entre outros temas. São questões de suma importância, para nortear as reflexões sobre as jovens-meninas do Mont Serrat, principalmente, no que diz respeito à saga destas quanto à exploração e ao trabalho precário. Nesse sentido, a autora destaca que, no conjunto das atividades remuneradas desempenhadas pelas meninas, o emprego doméstico remunerado e as tarefas domiciliares não-remuneradas, são responsáveis pelas extensas jornadas de trabalho das mesmas, colocando essa população infanto-juvenil feminina na mais profunda pobreza, empurrando-as para fora da escola (fracasso escolar).

Apesar da situação das meninas ser muito diversa, 50% desse contingente está fora do sistema escolar, em virtude de terem como atividade principal o emprego doméstico remunerado ou as atividades domiciliares não-remuneradas, às vezes na própria família. Esse fato foi denominado por Braslavski (apud Madeira, 1997: 100) de *domesticidade excludente, pois não inclui as meninas que combinam afazeres domésticos com outras atividades, como estudar por exemplo* e, na minha opinião, por não terem tempo livre para construir sua cultura lúdica, o que também se constitui numa problemática infanto-juvenil feminina nesses setores empobrecidos de Santa Catarina e da população brasileira.

Muito se tem investigado sobre a história das crianças e jovens das classes populares, nesse sentido é que procurei trazer à tona os elementos constitutivos das raízes da história de um cotidiano cujas marcas são a escolarização precária, a violência doméstica, a exploração sexual, as mortes de crianças e jovens vitimizadas pela banalização da violência, e tantas outras que a lista ocuparia várias páginas.

Assim, procurei também com este trabalho dar visibilidade a uma questão que considero importante e que se encontra oculta no cotidiano de meninas e meninos das camadas populares. Quando se trata da exploração do trabalho infantil no âmbito da história do presente destaca-se o trabalho infanto-juvenil invisível¹, em específico em setores da produção urbana, formal e informal. Segundo a OIT 250 milhões de crianças, entre 5 e 14 anos, trabalham em todo o mundo², destas cerca de 120 milhões trabalham em tempo integral.

A presença de crianças em vários setores da economia, formal e informal, não é nenhuma novidade. Na Europa dos séculos XVIII e XIX, a mão-de-obra de crianças e mulheres foi largamente utilizada durante a revolução industrial e,

¹ Existe hoje um grande número de crianças e adolescentes que trabalham em situações precárias e de violência, na intenção de melhorar o orçamento familiar, ou mesmo garantir o próprio sustento. Estas crianças são cerca de 12% da População Economicamente Ativa (PEA). Esse contingente de trabalhadores vivem um dilema, porque são crianças e adolescentes (Constituição Federal – CF - de 1988 e o ECA de 1990) e, em função disto, não ganham “visibilidade social”, nem como criança, nem como adolescente, justamente porque são “menores trabalhadores”. Estas concepções, de criança e adolescente e menor trabalhador, são perpassadas pela visão de infância que varia de época para época. Os elementos determinantes para a definição destas categorias são as relações de trabalho. Hoje em dia, não existe uma concepção uniforme de infância onde todas as crianças e adolescentes podem ser incluídos, embora a lei (ECA e CF) assim o determine. É no cotidiano e na condição de classe social que as diferenças se materializam, e é o trabalho o instrumento para afastar estas crianças (ou menores) da delinquência (Santos, 2001: 236).

² Segundo estimativas da OIT, destes 250 milhões, 140 milhões seriam meninos e 110 milhões meninas. Tanto estas, assim como os meninos e mulheres adultas, são explorados pelo capital, por custarem menos, por possuírem mãos mais hábeis e delicadas que os homens, tal como acontecia nos séculos XVIII e XIX após a revolução industrial (Engels, 1985 163-164).

ainda, nas primeiras décadas do século XX, grande parte dos trabalhadores fabris foi constituída por mulheres e crianças. Encontramos em várias gravuras e fotografias do século XVII até o princípio do século XX, crianças escravas trabalhando, acompanhando suas mães, as chamadas “negras de ganho”. As crianças pobres e escravas tinham a rua como espaço da sua vida social, circulando desde o nascimento, no colo ou agarradas às saias de suas mães, e assim que fosse possível, eram engajadas em algum ofício (Venâncio, 1999: 211).

Todavia, mesmo com tantas pistas e mesmo com toda a visibilidade que a infância ganhou nos últimos anos, ainda existem espaços e sujeitos que nos passam despercebidos. Falo das meninas trabalhadoras, e de como, apesar de tantos estudos a respeito da infância e juventude trabalhadora, essas crianças e jovens continuam a manterem-se invisíveis.



Extraído do livro “História das mulheres no Brasil”

Em Santa Catarina são em torno de 141 mil crianças e jovens trabalhando, quase 13% da população entre 5 e 15 anos de idade. Na área rural de Santa Catarina são 99 mil crianças trabalhando na lavoura, em plantações de alho, batata semente, cebola, erva mate, fumo, entre outras. Outras 42 mil exercem alguma atividade nas cidades, nas indústrias de calçados, madeireiras, olarias, fábricas de móveis e pedreiras. Um diagnóstico elaborado pela DRT/SC em 87 municípios catarinenses, entre 1997 e 1998, mostra que de 903 empresas fiscalizadas, 8,5% usavam mão-de-obra de crianças e jovens.



Extraído do livro “História das mulheres no Brasil”

O trabalho infanto-juvenil na maioria das vezes é social e culturalmente aceito, o que se traduz em máximas forjadas pelo senso comum que procuram justificar a situação em que se encontram a infância e juventude empobrecidas, tais como: “o trabalho enobrece a criança”, “é preciso ajudar a família a sobreviver”, “é melhor trabalhar do que roubar”. Com esse tipo de discurso estamos, precocemente, colocando termo a infância e produzindo uma geração de

adultos que tornarão a repetir este ciclo com seus filhos, continuando, assim, a perpetuar condições para o agravamento e crescimento da exclusão social transgeracional.

No Brasil 16,3 milhões de crianças trabalham (IBGE), das quais 400 mil meninas, entre 10 e 16 anos, trabalham como domésticas ou cuidando de outras crianças, enquanto outras 40 mil vivem do trabalho no lixo. Em Santa Catarina 141 mil (IBGE) crianças e jovens trabalham, com 41 mil na área urbana (68% meninos e 32% meninas). Desse universo, 77% cumprem jornada de trabalho superior a 8 horas diárias, 38,89% sem remuneração. Na área rural são 99 mil crianças e jovens (59% meninos e 41% meninas), das quais 91,23% não têm nenhuma remuneração (Agenda da infância e adolescência em Santa Catarina, 2002).

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infanto-juvenil. As crianças pobres sempre trabalharam. No caso das crianças escravas da Colônia e do Império, trabalhavam para seus donos; no início da industrialização, para os “capitalistas” como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; como bóias-frias para os grandes proprietários de terras; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (Rizzini, 1999: 376). A extinção da escravatura³ foi um divisor de águas no que diz respeito ao debate sobre trabalho de crianças e

³ Com o fim da escravidão era preciso preparar o futuro trabalhador e, ao mesmo tempo, garantir mão-de-obra barata para substituir os escravos. O país em crescimento dependia de uma população preparada para impulsionar a economia nacional. Era preciso formar e disciplinar os braços da indústria e da agricultura. Surgem novas instituições, algumas fundadas por industriais, visando a adequação do menor às necessidades da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão-de-obra da indústria. Na década de 1920, a falta de braços para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil (Rizzini, 1999: 378-379).

jovens; multiplicaram-se, a partir de então, iniciativas privadas e públicas, que tinham como objetivo o preparo da criança e do jovem para o trabalho, na indústria e na agricultura. A teoria de que o trabalho seria a solução para o “problema do menor abandonado e/ou delinqüente”⁴ começava a ganhar visibilidade. A escravidão havia demonstrado que a criança e o jovem trabalhador constituíam-se em mão-de-obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho.

A indústria têxtil foi a que mais recorreu ao trabalho de menores e mulheres no processo de industrialização do país. A indústria visava o trabalho das crianças e dos jovens, que depois de um período de aprendizado, obtinham uma ocupação definitiva. Recorrendo a estratégias como o pagamento de baixos salários – para forçar as famílias a utilizarem o máximo de seus membros no trabalho – e a prática de induzir/consentir na falsificação da idade das crianças, as fábricas facilitavam a utilização do trabalho infantil. Esse sistema possibilitava a formação de uma força de trabalho adestrada desde cedo. Na década de 1920, a falta de braços para a agricultura levou à criação de colônias agrícolas no Brasil, respaldadas pela idéia de que “a criança é o melhor imigrante”. Por iniciativa do Departamento Nacional de Povoamento, funcionaram vinte patronatos agrícolas,

⁴ Esta teoria encontra eco inclusive nos dias de hoje. É possível verificar os mesmos princípios em iniciativas e programas de instituições públicas e privadas. Grande parte dos projetos e programas destinados a população mais pobre e seus filhos parecem preparar para a aceitação de sua condição de vida, não permitindo qualquer vislumbre de uma vida melhor, ou direito a ela. Vemos em boa parte dos projetos e programas, ditos educativos, o esgotamento das possibilidades da criança pobre, preparando-a para o exercício de funções subalternas, ou pior, jogando-a numa suposta autonomia no que tange à produção dos meios para sua subsistência. São os conhecidos cursos técnicos, formando muitas vezes mão-de-obra para trabalhos que nem existem mais. É preciso superar a idéia tecnicista de preparação para o trabalho que norteia os projetos educativos para crianças e jovens, concebida a partir do pressuposto que uma vez habilitados para desempenhar determinada tarefa, tem os meios necessários para se afastar de uma vida marginal.

colônias que albergavam e atendiam crianças recolhidas nas ruas, visando a “formação do trabalhador nacional”. Em acessos de “limpeza” e ordenamento social, a polícia recolhia os chamados “pivettes”⁵ e o juizado os enviava às colônias, onde seriam preparados para o trabalho agrícola. Findo o período de internação, eram levados à capital da República, maltrapilhos, subnutridos e analfabetos. *A rua era o seu destino*. Tratava-se de uma política voltada para o ordenamento do espaço urbano e de sua população, por meio do afastamento dos indivíduos indesejáveis para transformá-los nos futuros trabalhadores da nação, mas que culminava no uso imediato e oportunista do seu trabalho (Rizzini, op.cit.: 378-380).

Quando da abolição da escravatura, as crianças e jovens moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avós, quando esses começaram: entre sete e quatorze anos. E, até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. *Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo*. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante”. *No início do século, com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens, dejetos do que fora o fim do*

⁵ Expressão datada de 1938 e de uso corrente nos dias de hoje (Rizzini, 1999: 380).

escravismo, encheram as ruas. Passaram a ser denominados “vagabundos” (Del Priore, 1999: 12-13).

No princípio do século XXI, o trabalho infanto-juvenil continua sendo visto pelas camadas subalternas como a “melhor escola”. O trabalho, como forma de complementação salarial para famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar.

Do total de crianças no mundo que não freqüentam a escola, entre 14% e 17% trabalham 49 horas ou mais por semana e, entre 11% e 13% trabalham 56 horas ou mais por semana. A OIT calcula que em algumas áreas mais de 20% das crianças trabalhadoras têm menos de 10 anos de idade. No Brasil em 1999 existiam 2,9 milhões de crianças ocupadas de 5 a 14 anos de idade, 87,1% na faixa etária de 10 a 14 anos. Entre 5 e 9 anos, o número de crianças trabalhadoras estava em 375 mil. Já o total de adolescentes ocupados de 15 a 17 anos era de 3,6 milhões de pessoas, segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada pelo IBGE. Numa avaliação por macroregiões do território brasileiro, o trabalho infantil se sobressai na região nordeste, que abriga 52,7% do contingente total de crianças trabalhadoras de 10 a 14 anos. Nessa faixa etária, a maioria reside na área rural, sendo que 58% trabalham na agricultura, seguidas por aquelas do setor de serviços (16,5%), comércio (12,3%) e indústria (8,6%).

As pesquisas indicam ainda que 58,6% dos trabalhadores brasileiros dessa faixa etária não recebem nenhum tipo de remuneração, sugerindo que eles trabalham junto com os pais. As atividades não remuneradas ocorrem predominantemente no interior da produção familiar, mas também em situações

como o trabalho em agroindústrias – como o da cana-de-açúcar na região nordeste do Brasil. As crianças de 10 a 14 anos que exercem atividades remuneradas são absorvidas como empregados sem carteira assinada (17%), trabalhadores na produção/construção para o próprio consumo/uso (9%), empregados domésticos (7,4%) ou trabalhadores por conta própria (5,1%). A maioria dos jovens trabalhadores de 15 a 17 anos (70%) reside na área urbana, representando uma população de 3.232.730 brasileiros. Por outro lado, a taxa de atividade dos jovens residentes em domicílios rurais é maior que a dos que vivem em domicílios urbanos. Cerca de um terço de jovens trabalhadores estão ocupados na agricultura, seguida dos serviços (22,5%), indústria (18,6%) e comércio (15,5%). O percentual de trabalhadores jovens não remunerados é de 28%. Entre os demais predominam as relações trabalhistas de caráter informal: 34% são empregados sem carteira assinada, 16% são empregados com carteira assinada, 12% são empregados domésticos e 6% trabalham por conta própria (MNMMR, 2001: 58-61).

Lamentavelmente faltam dados a respeito do percentual de meninos e meninas, das idades mais diversas, imersos/as no trabalho doméstico e que trabalham por conta própria ou sob o controle da família⁶. Em ambas as situações, especialmente na primeira, é comum encontrarmos um número maior de meninas. Números do UNICEF e da OIT indicam o crescimento em todo o mundo, principalmente na Ásia, do **“trabalho doméstico infantil, atividade na qual**

⁶ Numa perspectiva sociológica o trabalho infanto-juvenil tem um conceito mais abrangente, no qual estão presentes não só o trabalho formal, mas também as atividades domésticas, o trabalho domiciliário e qualquer atividade que envolva mão-de-obra infantil. O termo doméstico não tem relação com domiciliário; o primeiro tem a ver com o espaço das relações familiares, enquanto o segundo diz respeito a local onde se cumprem determinadas obrigações e exercem-se certos direitos (Sarmiento et al, 2000: 33-34).

predominantemente as mulheres e meninas suportam cargas e são submetidas a tratamentos que refletem seu status desigual. Elas são tratadas como invisíveis, como se não existissem” (grifo meu) (Silva, 200: 11-12).

* * *

Encontro justificativas para a realização deste trabalho quando observo mais atentamente os dados expostos acima, e constato a ausência de dados a respeito do lúdico ou das práticas lúdicas dessas crianças e jovens, em especial das jovens-meninas das classes populares. No meu entender, faltam ainda estudos que tratem do lúdico e do trabalho como elementos formadores na vida cotidiana. Salta aos olhos o fato desse tema não ser tratado de forma sistemática nas Ciências Sociais e Humanas, sobretudo, no que se refere à *trajetória das meninas das classes empobrecidas* e a questão das relações entre lúdico e trabalho (Silva, 2000). É claro que, essas áreas do conhecimento abordam, fundamentalmente, as questões mais amplas no que tange aos estudos de educação e cidadania, gênero e trabalho, deixando, assim, em aberto algumas lacunas e pistas para investigações que possam estabelecer as possíveis relações e recortes entre lúdico e trabalho e lazer e trabalho.

Esta investigação tem, no ponto de vista da produção acadêmica existente, dois propósitos: o primeiro, atender a demanda na área da Educação Física a respeito das problemáticas da infância e da juventude, bem como, *aprofundar as discussões sobre o trabalho e o lúdico como elementos formadores da identidade das meninas na vida cotidiana*; e outro, a partir dos princípios colocados pelo MNMMR, no seu documento "Teses e Propostas", para a formação de meninos e

meninas, encaminhar proposições para o trabalho de formação com meninos e meninas nesse movimento social e, que tenha como foco o trabalho político-pedagógico e de intervenção junto a eles no que concerne aos problemas relativos às suas vidas cotidianas.

A presença da menina/jovem no mercado de trabalho, principalmente informal⁷, e a construção de uma cultura própria – cultura de sobrevivência (cultura do trabalho) –, pelo que tudo indica, está de forma imbricada, associada à cultura lúdica de resistência, a qual se expressa através da cultura corporal (linguagem, movimento, expressão corporal, elementos da cultura popular como os jogos e brincadeiras, danças, folguedos, etc.). Essas reflexões sobre suas vidas cotidianas norteiam a pesquisa e se traduzem a partir das seguintes questões de pesquisa: *como e quando se desenvolve a cultura lúdica das meninas e qual a importância que as meninas atribuem a essa cultura em suas vidas? Qual a relação e a importância do trabalho e do lúdico na formação da identidade das meninas? O que é ser menina que trabalha de forma precária sem direito ao tempo para o lúdico? O que é ser menina no morro? O que é o trabalho e o lúdico na vida cotidiana de meninas empobrecidas que vivem no morro, sob o ponto de vista das relações de gênero e classe social?*

De posse dessas questões, fica claro que o problema de investigação deste estudo diz respeito às relações *de trabalho e lúdico no cotidiano das jovens-meninas que vivem no morro Monte Serrat*, e pode ser melhor expresso através

⁷ Entendemos como mercado informal de trabalho neste estudo, as ocupações onde as meninas não têm os seus direitos reconhecidos e/ou visibilidade, como por exemplo, as atividades de trabalho precarizado, ou os serviços domésticos, inclusive na sua própria casa.

da seguinte indagação: ***Qual a importância, no processo de construção de suas identidades e seus projetos de vida, do lúdico e do trabalho na vida cotidiana das meninas?***

Este estudo não busca soluções para a questão do trabalho infanto-juvenil. Trata-se, isto sim, de um recorte na questão *do significado do lúdico e do trabalho e suas conseqüências na vida das jovens-meninas*, na qual o tempo disponível é, em certa medida, sacrificado pelas carências cotidianas. Desse modo, as pressões referentes à sobrevivência às vezes recaem sobre elas, o que as sobrecarrega, muitas vezes, enquanto provedoras na rede familiar (Marques, 2001: 41).

Os objetivos deste estudo estão distribuídos na proposta de formação com meninas do PROAMAR. É preciso deixar claro que, embora tenhamos pensado este projeto de formação em três etapas, não foi, e não é possível que ele se consolide no tempo de duração de um mestrado. Portanto, este é um trabalho que apenas começou, e encontra-se em andamento, ou melhor, não podemos determinar quando o mesmo vai acabar, visto que este é um processo de formação permanente que pretende, a partir das próprias práticas e das experiências dos sujeitos envolvidos, ir aperfeiçoando-se, com elaborações e reelaborações baseadas no conhecimento construído por aqueles que passarem por ele.

O objetivo central deste estudo é, ***investigar as possíveis relações entre trabalho e cultura lúdica das jovens-meninas do Morro Mont Serrat.***

E paralelamente a esse, ***desvelar a realidade das jovens-meninas da pesquisa, trazendo à tona elementos imersos na cotidianidade sobre cultura***

lúdica e trabalho, através das vozes e imagens de suas memórias e das práticas cotidianas.

O desvelamento das relações de trabalho e lúdico na vida dessas jovens é cada vez mais necessário, pois embora de um modo geral o trabalho negue as mesmas o tempo para o lúdico, inclusive comprometendo sua escolarização num processo que “pode ser considerado como um tempo de oportunidades perdidas”, acredito que assim mesmo este é vivido a revelia da dominação imposta pelo sistema, de forma rebelde e transgressora da ordem vigente, como observou Silva (2000), enfatizando a resistência das meninas-mulheres da cana-de-açúcar de Pernambuco e, Graciani (1997) que tratou da *ludicidade como um campo da expressão e da resistência da criança de e na rua*.

Este estudo, finalmente, justifica-se pelo fato de vir somar esforços a teorias advindas de outras áreas do conhecimento junto à produção científica na área da Educação Física, na qual ainda predomina, salvo exceções, uma concepção de infância e juventude, em suma, de homem e mulher, com processos idênticos de cultura e desenvolvimento, muitas vezes, desconsiderando os determinantes ligados à classe social, gênero, geração, religião, raça/etnia e cultura.

Por fim, este trabalho, no ponto de vista de seus conteúdos é dividido da seguinte forma:

No *Capítulo I* trato das questões teórico-metodológicas da pesquisa, relacionadas com a vida cotidiana das jovens-meninas investigadas neste estudo. Essa primeira parte encerra os pressupostos teóricos do paradigma sociológico marxista de análise da vida cotidiana que embasaram a construção da pesquisa; os caminhos percorridos durante o tempo de realização do estudo, referentes ,à

militância no MNMMR e as práticas neste âmbito; as questões relativas a relação sujeito-objeto e os instrumentos de coleta de dados.

No *Capítulo II* apresento as meninas através das suas representações e memórias da vida cotidiana. Resgato suas vivências lúdicas e de lazer na infância e na juventude, e as vivências de trabalho que, como veremos, anunciam o *fim da infância*. Nesse capítulo procuro desvelar os aspectos mais gerais do cotidiano das meninas, levantando as diversas categorias que surgiram durante a pesquisa, no sentido de facilitar a identificação das questões ligadas a cultura do lúdico e do trabalho.

Finalmente, no *Capítulo III*, discuto a formação das meninas a partir das categorias *gênero, classe social, lúdico e trabalho* – na perspectiva da sociedade de classes e patriarcal –, no qual procuro apontar a necessidade de se cruzar gênero e classe, procurando deste modo, a relação entre essas duas categorias que torne possível a crítica ao capital a partir do desvelamento das relações opressivas entre capital e trabalho e homem e mulher.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DOS RUMOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*(...) O estranho não é, entre nós,
apenas o agente imediato do capital,
como o empresário, o gerente, o capataz,
mas também o jagunço, o policial, o militar.
E, ainda, o funcionário governamental, o agrônomo,
o missionário, o cientista social.
Embora cada um trabalhe para um projeto distinto,
raros são os que trabalham
pela vítima dos processos que são agentes.
São, portanto, protagonistas da tragédia
que aniquila os frágeis e que, por isso,
nos fragiliza a todos, nos empobrece e nos mutila,
porque preenche com a figura da vítima
o lugar do cidadão.
E nos priva, sobretudo, das possibilidades históricas
de renovação e transformação da vida,
criadas justamente pela exclusão e pelos
padecimentos desnecessários da imensa maioria.*

(Martins, 1993: 13)

1. Reflexões introdutórias sobre o referencial teórico-metodológico a partir da vida cotidiana.

Neste capítulo trato das questões teórico-práticas da pesquisa, as quais dizem respeito ao processo de construção do referencial teórico-metodológico relacionado com a vida cotidiana das jovens-meninas, que participaram do estudo, representada em entrevistas, fotografias, observações, documentos oficiais e textos redigidos pelas próprias meninas (memoriais).

Para construir o referencial teórico-metodológico da pesquisa busquei, de forma introdutória, inspiração em alguns pressupostos do paradigma sociológico marxista de análise da vida cotidiana. Tal categoria de análise possibilita o desvelamento das relações tecidas, como por exemplo, nas esferas da vida privada, do trabalho e do lazer, no que tange a manipulação do cotidiano e a

organização controlada do uso do tempo, quando coloca em evidência as contradições sociais e a luta de classes (Pais, 1986: 29).

Embora o cotidiano se caracterize pela relação dialética entre monotonia e repetição, é também no cotidiano que a consciência de classe se desenvolve ou é reprimida, pois este é o espaço onde se dá a luta de classes. Mas, para além disso, é também possível que os episódios da vida cotidiana relativos à classe social, possam se intercruzar com as demais categorias como gênero, raça/etnia, geração e cultura. Nesse sentido, as classes exploradas, imersas no cotidiano, poderiam assim contribuir para a sua negação ou transformação, ao contrário do que justamente acontece com a burguesia, que construiria o cotidiano de forma a estruturá-lo como instrumento de poder e de dominação social, ao mesmo tempo em que dele se escaparia vivendo graças ao dinheiro, um “perpétuo domingo da vida” (Pais, *ibidem*: 30).

No cotidiano, enquanto meio de formação do ser humano, estão presentes, e atuando conjuntamente, a particularidade e genericidade. “O indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana. E nele, tornam-se conscientes ambos os elementos”. É na mediação entre o particular e o genérico que o grau de liberdade de cada sujeito vai variar. “O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade, fática ou de suas possibilidades de liberdade”. Os graus de liberdade de cada indivíduo acabam por determinar, inclusive, como esse vai ocupar-se para atender as necessidades colocadas pelas suas condições objetivas de vida (Heller, 1992: 22).

Ao longo do tempo que convivi com as meninas pude observar como isso ocorre em relação à padronização nos elementos que fazem parte da sua vida cotidiana como, por exemplo, a vivência da cultura lúdica, o consumo dos lazeres da Indústria do Entretenimento, a escolha das roupas, músicas, a expressão corporal rica em fantasia e criatividade, danças, as formas de agir e reagir diante dos meninos; além disso a forma como concebem e cultuam o trabalho na juventude. Todos esses aspectos, de uma maneira geral são estabelecidos pelo próprio cotidiano, que traz consigo elementos de sistemas maiores, globais ou macro-econômicos e sociais inerentes ao fenômeno da Globalização⁸, e também elementos de caráter particular ou micro-sociais da comunidade do Mont Serrat.

Nesse sentido, a Globalização econômica neoliberal vem causando destruições e estragos em grande parte dos chamados países periféricos no que concerne a subjetividade e, em especial, nos direitos dos trabalhadores, repercutindo, assim, de forma avassaladora sob as políticas públicas de geração de postos de trabalho, dificultando de maneira crescente a erradicação do desemprego e da miséria⁹. Portanto, seus efeitos, terminam por destruir ou precarizar o trabalho de milhões de trabalhadores e trabalhadoras em todo mundo. Todo esse processo destrutivo do capital traz graves conseqüências para a

⁸ A Globalização pode ser compreendida de diferentes formas, a partir de diferentes posições epistemológicas, devido a complexidade deste fenômeno de dimensões continentais. No debate atual pode ser compreendida como uma formação social globalizante, uma configuração geo-histórica, social, econômica, política e cultural contraditória, ainda pouco conhecida, apesar de muito investigada, em sua anatomia e em sua dinâmica (Ianni, Otávio (Org.) **Modernidade, Globalização e exclusão**. São Paulo: Ed. Imaginária, 1996: 13-58).

⁹ O Relatório 2003 do UNICEF traz estudos afirmando que a maior parte das crianças da América Latina é pobre vivendo na mais cruel miséria.

educação da Infância e Juventude, culminando por incidir sob o aumento da pobreza de crianças e jovens das classes trabalhadoras sob as mais variadas formas de exploração da força humana de trabalho infanto-juvenil e urbano rural.

Desse modo, as jovens-meninas do Mont Serrat, assim como as demais crianças e jovens das populações empobrecidas de Florianópolis e do Brasil, são vítimas de programas e projetos públicos supostamente de *assistência a juventude e à infância*, cujas políticas do corpo são fruto das conseqüências e impactos dos Planos de Ajuste econômico impostos pelo FMI e Banco Mundial.

Todo esse processo põe em xeque o passado recente, e em risco o presente e o futuro dessas gerações de jovens *meninas-mulheres*¹⁰, sobretudo, no que diz respeito às suas identidades infanto-juvenis e, em especial, a vivência das possibilidades de liberdade e emancipação social, econômica, cultural e política desses seres sociais, duplamente oprimidos no ponto de vista de classe e gênero.

Isso é importante levar em consideração, pois, as possibilidades de liberdade constroem no indivíduo, em maior ou menor escala, sua unidade individual, isto é, particular e genérico, unindo-se para construir um ser único. E, assim é que, conforme nos diz Heller (op. cit.: 22):

Quanto mais unitária for essa individualidade (pois essa unidade, naturalmente, é apenas tendência, mais ou menos forte, mais ou menos consciente), tanto mais rapidamente deixa de ser aquela muda união vital do genérico e do particular a forma característica da inteira vida. A condição ontológico-social desse resultado é um relaxamento da relação entre a comunidade portadora do humano-genérico e o

¹⁰ Expressão dada por Silva (2002) às meninas da Zona da Mata Canavieira pernambucana.

próprio indivíduo, o qual – já enquanto indivíduo – dispõe de um certo âmbito de movimento no qual pode escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas. A consequência disso é uma certa distância, graças à qual o homem pode construir uma relação com sua própria comunidade, bem como uma relação com sua própria particularidade vivida enquanto “dado” relativo.

É o que Castells (1999: 24) chamou de identidade de projeto, no qual a construção da identidade consiste em um projeto de vida diferente, que se constitui a partir do desejo de libertação e, por conseguinte, de transformação da sociedade. Castells (op. cit.: 24) propõe três formas e origens de construção de identidades: 1) a *identidade legitimadora*, introduzida pelas instituições dominantes com o intuito de manter os atores sociais sobre sua dominação; 2) *identidade de resistência*, criada por atores que estão em posições desvalorizadas que constroem formas de resistência com base em princípios diferentes ou opostos aos que permeiam as instituições da sociedade e; 3) a *identidade de projeto* que se faz a partir da construção, por parte dos atores sociais, com o material cultural que estiver ao alcance, de uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e que busque a transformação de toda estrutura social.

Quanto a esse respeito, sou testemunha dos desejos e sonhos das meninas por libertação dos condicionantes de classe e gênero (econômica, cultural, social), apesar das pressões da reificação, impostas pela lógica capitalista nas ações do cotidiano. Elas buscam em alguns momentos outras trajetórias de vida que não as empobreça, fragilize e mutile. Também em muitas oportunidades percebi que, através da crítica social que fazem, rechaçam a pecha de vítima,

ansiando, assim, no espaço social do Mont Serrat e para além dele, um lugar e um papel como efetivas cidadãs. Nessa perspectiva, ficou claro para mim que elas lutam por possibilidades históricas de transformação da sociedade e da vida, na medida em que tentam, dessa forma, desconstruir as intempéries, constrangimentos e opressões sociais, culturais, econômicas e políticas da Globalização excludente.

Apesar de tudo isso, a unidade individual não deixa de ser apenas tendência, mera possibilidade. Pois, na vida cotidiana, a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, mesmo que nem sempre na mesma proporção, *muda unidade vital de particularidade e genericidade*. Os dois elementos funcionam entrelaçados e os sujeitos não chegam a ter consciência disto. O fato de se nascer já lançado na cotidianidade significa que os homens assumem inconscientemente as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente (Heller, op.cit.: 22-23). Ou como coloca Kosik (1995: 72-74), a *preocupação* é o mundo no sujeito. O indivíduo não é apenas aquilo que ele próprio crê nem o que o mundo crê; é também algo mais: é parte de uma conexão em que ele desempenha um papel objetivo, supra-individual, do qual não se dá conta necessariamente.

Para este autor o modo como a economia existe para o homem, como elemento das condições objetivas de vida do ser humano, é a “preocupação” (preocupação aqui tem o sentido “ocupar-se (preocupar-se) com”). A “preocupação” é a transposição subjetiva da realidade do homem como sujeito objetivo. O homem está vinculado por conexões e relações com a própria existência na forma de atividade, entretanto de forma passiva e inerte. A

“preocupação” é o enredamento do indivíduo nas relações que são para ele o mundo prático-utilitário. Assim as relações objetivas se apresentam aos sujeitos na *práxis*, como mundo do trabalho, dos meios, fins, projetos, obstáculos e êxitos. A “preocupação” é a atividade pura do indivíduo social isolado, não é o estado de consciência cotidiano de um indivíduo cansado, que dela pode se libertar mediante a distração. *A preocupação é o engajamento prático do indivíduo no conjunto das relações sociais, compreendidas do ponto de vista deste engajamento pessoal, individual e subjetivo* (Kosik, op. cit.: 69-72).

Nas ações de coleta de dados que desenvolvi com as meninas, busquei a intervenção no cotidiano procurando dar visibilidade à realidade objetiva em que vivem. Nos encontros, reuniões e oficinas, o debate e dinâmicas giravam em torno das suas infâncias, dos jogos, do trabalho, do lazer, dos projetos para o futuro. Essas práticas se constituíram a partir dos objetivos deste estudo com relação a vida cotidiana, isto é, torná-las capazes de intervir na própria realidade, a partir dos elementos de crítica social e resistência presentes nos seus discursos e memoriais, como a mesma se constrói e como, então, podem passar a controlar as ações do seu cotidiano.

O processo de coleta de dados foi dividido nos três passos seguintes:

1) O primeiro passo foi buscar desvelar a realidade, trazendo à tona elementos imersos na cotidianidade, através de suas memórias e do relato das práticas cotidianas¹¹.

¹¹ Usamos como instrumentos entrevistas semi-estruturadas, memoriais, nos quais as meninas procuram levantar fatos significativos na sua vida e falar dos projetos para o futuro, além de depoimentos que abordaram os mesmos temas, que foram filmados, e fotografias.

As ações repetidas todos os dias que há muito tempo se transformaram em hábito e, dessa forma, são executadas mecanicamente, é a principal característica do preocupar-se, entendido como manipulação de coisas e homens. O caráter coisificado da *práxis*, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação (ocupação) já não importa a obra que se cria, mas o fato de que o homem é absorvido pelo ocupar-se, “não pensa” na obra. O ocupar-se é o comportamento prático do homem no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não é criação do mundo humano. Assim, ocupar-se é, de certa forma, que determina os papéis sociais e por eles também é determinado (Kosik, op. cit.: 74).

Lançado na cotidianidade o ser humano assimila seu papel social, que se internaliza através do *ocupar-se* e da imitação. Somos capazes de imitar não apenas momentos e funções isolados, mas também inteiros modos de condutas e de ação. Através da imitação ativa (cotidiana) da totalidade assimilamos nossos papéis. A imitação manifesta-se, principalmente, como imitação dos usos. Enquanto seres sociais nascemos e crescemos num mundo já pronto, numa estrutura consuetudinária já “feita”. Devemos então assimilar os usos, costumes e hábitos culturais dessa estrutura, do mesmo modo como assimilamos as experiências de trabalho. É desse modo que nos incorporamos à história humana, “ingressamos” na história e este é o marco que vamos utilizar para orientar nossas ações a partir de então¹².

¹² Em pesquisa realizada com estudantes do ensino fundamental na cidade de Santa Maria/RS, encontramos nos relatos das meninas o modo como se dá esta assimilação dentro de casa, quando elas aprendem a cuidar da casa imitando as mães no seu cotidiano, reproduzindo o papel feminino de mãe e dona-de-casa (Perim & Baccin, 2001).

De certo modo, a sociedade não poderia funcionar se não contasse com sistemas consuetudinários até certo ponto estereotipados. Esses sistemas são o fundamento do sistema de “reflexos condicionados” do ser humano, sistema que permite aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações, praticá-las de um modo instintivo (mas instintivo por aquisição cultural e social, não como herança genética), como, por exemplo, cumprimentar alguém, dançar, expressar-se corporalmente, alimentar-se, escovar os dentes pela manhã, etc. Por tudo isso, é necessário, na convivência social, um determinado plano de reações mecânicas fornecidas pelo “papel”, mesmo nos casos em que não se trata propriamente de funções do tipo papel (Heller op. cit.: 88-89). Isto quer dizer códigos culturais e sociais de comunicação, presentes nas vivências do cotidiano, no âmbito da sociabilidade no campo do trabalho, da família, lazer, gestualidades, gostos culturais de classe, enfim nas diversas formas de manifestação da cultura popular e da cultura lúdica.

II) o segundo passo foi, a partir da percepção da própria realidade, fazer então o caminho de volta, buscando a conexão entre a realidade da vida das meninas com os elementos que a constituíram, isto é, além da trajetória da própria vida, os elementos históricos que as colocaram na posição que estão hoje.

À procura das respostas para as questões levantadas neste estudo, começamos com um exercício de olhar para trás, buscando iluminar os caminhos que até então trilhamos. Além da história pessoal das meninas procuramos na história da infância e juventude trabalhadora no Brasil as relações com a situação em que se encontram atualmente, ou o que herdou, em termos étnicos, políticos,

culturais, sociais e históricos, a juventude empobrecida no Brasil, principalmente a juventude urbana e negra. Esta pode ser pensada como uma pluralidade de grupos (galeras) e identidades, portanto de *culturas juvenis*. Esta pluralidade é construída nas diferentes heranças, experiências, limites e projetos advindos da condição de classe, gênero, raça/etnia, nacionalidade, desenvolvimento econômico, condição urbana e rural, religiosidade e vivência sócio-cultural (Groppo, 2003: 75).

A construção desta prática investigativa se deu a partir de idas ao passado, para termos sempre um pé no *futuro do presente*, pois a história não é uma simples compreensão do passado, mas uma projeção do futuro. Isto significa, por conseguinte, "... colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro" (Kramer, 2000: 66). Passado, presente e futuro não possuem planos determinados, mas uma forma espiralada e dialética, que neste constante ir e vir, nos mostra as raízes do presente no solo do passado (Hobsbawn apud Silva, 2000: 25). As idas ao passado as quais nos referimos dizem respeito à história de vida das jovens participantes da pesquisa, saindo daí a história do presente. Para uma análise crítica do cotidiano necessitamos de perspectiva histórica, pois o presente é um produto histórico (Del Priore, 1999; Pais, 1986).

No passado os velhos eram os que detinham o conhecimento, baseados nas suas experiências e os mais capazes de resumi-las de modo útil. Com a ascensão da sociedade burguesa, a orientação para o futuro começa a se impor crescentemente, a partir do Renascimento, no sistema da convivência humana.

A possibilidade de produzir indefinidamente bens de consumo que não se limitam ao essencial, produz no homem a necessidade de modificar-se permanentemente, de renovar-se, de transformar-se, adequando-se as demandas de consumo do sistema produtivo. A necessidade de transformarmos permanentemente tanto a sociedade quanto nós mesmos, é uma grande conquista da história humana. Mas com a crescente alienação, essa conquista transformou-se no seu oposto, isto é, as constantes mudanças acontecem não no sentido de avançarmos, mas para atender as demandas criadas para garantir a produção. A orientação para o futuro transformou-se em moda¹³. Da mesma maneira como vão se estereotipando os sistemas funcionais da sociedade, do mesmo modo como os tipos de comportamento tendem a converter-se em “papéis”, assim também a orientação para o futuro transforma-se na necessidade de não ficar atrasado com relação à moda (Heller op. cit.: 89).

Talvez um exemplo desse modismo, possa ser verificado também no senso-comum de caráter ideológico contido nas políticas públicas para a infância e juventude, cuja propedêutica se traduz no discurso e na prática na perspectiva da formação das *crianças de amanhã e dos jovens do futuro*. Neste sentido, acredito que a categoria de meninas-jovens desta investigação, também está imersa na lógica que adia para o futuro a materialização das condições objetivas e dignas de vida, na medida que, é, justamente, na infância e na juventude onde se verifica a *preocupação*, compreendida aqui também como envolvimento precoce com o

¹³ O termo moda precisa ser entendido como determinações dos sistemas funcionais da sociedade que ditam os padrões de comportamento de uma maneira geral, estabelecendo formas de agir, pensar, vestir, alimentar-se, divertir-se, etc.

trabalho e as responsabilidades domiciliares, laborais e familiares do mundo do adulto que se constitui, primordialmente, na negação dos direitos à escolarização e ao lúdico.

Portanto, a trajetória das meninas se circunscreve numa trama transgeracional que as força a seguirem os passos de trabalho precoce, privação, pobreza e opressão de suas mães e avós, as quais trazem em suas histórias de vida as marcas de grandes provedoras da renda familiar. Para ilustrar esse raciocínio, recorro a algumas idéias do livro de Walter Ernesto Ude Marques, *Infâncias (Pre) ocupadas: Trabalho Infantil, Família e Identidade*. Neste livro, uma das questões que trata o autor, é o fato das famílias investigadas se constituírem, em grande parte, de mães *cuidadoras* da prole e que trabalham fora de casa, tanto no trabalho formal, quanto informal, principalmente, na impossibilidade do pai trabalhar como principal provedor da família. Este fato ilustra a saga das meninas empobrecidas da cidade e do campo e de como estas, assim como seus irmãos, estão nos riscos da exploração do trabalho infantil.

Essas questões acima mencionadas podem ser fruto das transformações sociais sugeridas pela chamada pós-modernidade, cujo pano de fundo é sustentado pela idéia de tempo efêmero, veloz, vazio e quantitativo; tempo que privilegia o presente, nega e subestima o passado e as utopias, além de adiar abstratamente para o futuro os desejos de transformação dos seres sociais. Deste modo, o que se percebe é a valorização das novas tecnologias e,

conseqüentemente, da banalização das invenções, tornando o que era moderno ontem, obsoleto hoje¹⁴.

Na verdade, o que assistimos e consumimos hoje, está impregnado de acelerações superpostas e concomitantes, daí a sensação de um presente que foge. Cada época se caracteriza pelo aparecimento de um conjunto de novas possibilidades concretas, que modificam equilíbrios preexistentes e procuram impor sua lei. Esse efêmero não é obra apenas da velocidade, mas também do império da imagem e da forma. Através da mídia é engendrado um arranjo destinado a impedir que se imponha, à lógica da sucessão, a idéia de duração (Santos, 1996: 30). É possível percebermos estas transformações nas músicas que as meninas ouvem, nas roupas que usam, nas incorporações cotidianas de novas expressões em seu vocabulário, em substituição a outras, principalmente àquelas veiculadas pela televisão.

Quem quer então desempenhar corretamente seu papel não pode se permitir o menor atraso com relação à moda; tem de acompanhá-la passo a passo, tem de submeter-se ao que ela lhe impõe e aceitar os seus juízos de valor, tanto no sistema consuetudinário geral quanto no vestuário ou nas esferas estéticas da vida (decoração da habitação, sensibilidade artística, etc.). A moda é a manifestação alienada da orientação para o futuro, na qual é importante e estratégica para garantir a construção e reprodução dos “papéis” (Heller, op. cit.: 89-90).

¹⁴ Cf. Harvey (1998).

Entretanto, em momentos de descontração pude observar transgressões, principalmente, ligadas a forma de se expressarem. As meninas reinventaram formas de se vestir, de falar, de dançar, mesclando condicionamentos, geralmente da mídia eletrônica (música, televisão, etc.), com influências do morro. O acesso facilitado à informação através de todos esses meios, criou neste caso uma relação de tensão, pois na mesma medida que vêm, na realidade, na maioria das vezes não podem tocar, em função das limitações econômicas. Talvez, isto tenha contribuído na ressignificação dos estereótipos produzidos pela “moda”.

São estes estereótipos, que segundo Heller (Ibidem: 92-93), dificultam extraordinariamente as tarefas do conhecimento dos homens. Pois, quando o homem desempenha um papel, é perfeitamente possível que não se “manifeste” de modo algum naquilo que faz e que suas relações sociais (por numerosas que sejam) não aumentem a variedade de sua substância. Na estrutura própria do papel, degradam-se as relações sociais, que deixam progressivamente de ser elementos qualitativos para serem apenas quantitativos. Por muitos que sejam os papéis desempenhados por um sujeito, sua essência se empobrecerá. Portanto, o conhecimento dos homens é dificultado não apenas pelo fato de que a “exterioridade” em demasia encubra a “interioridade”, mas também porque a própria interioridade se empobrece. Também aqui estamos diante da alienação de uma propriedade característica do homem. Mas a função “papel” jamais pode esgotar a totalidade dos comportamentos humanos (do mesmo modo como a alienação nunca é absoluta), de maneira que o conhecimento dos homens, embora seja dificultado, não chega de nenhum modo a tornar-se impossível.

III) *O passo subsequente foi procurar visualizar como os sistemas funcionais da sociedade conectam-se um ao outro e se transformam em uma única e complexa estrutura, isto é, como os diversos sistemas que existem a nossa volta interagem uns com os outros, buscando assim chegar ao mesmo fim e, deste modo, acabam por determinar o nosso modo de vida.*

Somos determinados pelo sistema das relações objetivas, mas nos comportamos como indivíduos movidos pela “preocupação”, o qual no curso da sua ação *cria* a rede das relações. Segundo Kosik (Op. cit.: 73), a “preocupação” é:

- a. Inserimento do indivíduo social no sistema das relações sociais sob fundamento do seu engajamento e da sua *práxis* utilitária;
- b. O agir deste mesmo indivíduo, agir que – no seu aspecto elementar – se manifesta como solicitude e preocupação;
- c. Sujeito de ação (preocupação e solicitude) que se manifesta como indiferenciação a anonimidade.

A substituição do *trabalho* pela *preocupação* não reflete o pensamento de um único filósofo ou da filosofia em geral, mas demarca as modificações que aconteceram dentro da própria realidade objetiva. A passagem do “trabalho” para a “preocupação” reflete o processo da fetichização das relações humanas, em que o mundo se manifesta como um mundo *já pronto*, provido de aparelhos, equipamentos, relações e contatos, onde o movimento social do indivíduo se desenvolve como empreendimento, ocupação, onipresença, enleamento – em uma palavra, como “preocupação”. O indivíduo se move em um sistema *formado de aparelhos e equipamentos* que ele próprio determinou e pelos quais é

determinado, mas já há muito tempo *perdeu* a consciência de que este mundo é criação do homem.

Em suma, o preocupar-se é a *práxis* no seu aspecto alienado, que já agora não alude à gênese do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura humana), mas exprime a *práxis* das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema das “coisas” *já prontas*, isto é, dos aparelhos, sistemas em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A *práxis* da manipulação (faina, labuta) transforma os homens em manipuladores e objetos de manipulação (Kosik, 1995: 74).

2. Recuperando as intervenções no campo de investigação: possíveis aproximações e distanciamentos.

Neste item procuro recuperar os quase dois anos de trabalho de pesquisa e militância no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a partir de minha entrada no Movimento em meados de 2001, das práticas construídas com os meninos e meninas e o modo como estas coisas modificaram minha maneira de ver e compreender o mundo, e como deram um novo rumo a pesquisa. É uma história construída a partir do cotidiano de pessoas comuns, e por isso mesmo contada com a linguagem simples destas pessoas, que com o passar do tempo descobri, para minha satisfação, falam a mesma língua que eu. Quero anunciar, desde agora, minha intenção em usar neste texto a mesma linguagem afetiva que procurei usar durante o trabalho com os meninos e meninas

do MNMMR. E, como Paulo Freire (2000: 18), não aceito a acusação de que deste modo me falta rigor, pois, como disse o autor,

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

A aproximação com o MNMMR se deu após a definição do objeto de estudo, até então, nem ao menos tinha ouvido falar do Movimento. Através de indicações procurei a sede do MNMMR em Florianópolis, com o objetivo de apresentar uma proposta de trabalho que pudesse ser desenvolvida em conjunto. Até aquele momento não tinha nenhuma intenção em me engajar de fato no Movimento, mas apenas a colaboração do mesmo para a realização da pesquisa e, da melhor forma que me fosse possível, também contribuir com os projetos que porventura estivessem eles trabalhando.

De início algumas frustrações: não fui recebido como imaginava que seria; minha proposta de trabalho não era assim tão atraente como supunha, e também, me pareceu à época, não inspirava confiança no coordenador da Comissão local de Florianópolis. Graças a isto fui levado a fazer uma procissão por outras entidades indicadas pelo coordenador, pois segundo ele talvez o que eu buscava fosse encontrado em outros espaços. Eu poderia estar equivocado em minha escolha.

No MNMMR, como estratégia metodológica, optei por atuar com o grupo já constituído no Morro Montserrat (Projeto PROAMAR)¹⁵, buscando desse modo, legitimar os dados coletados através do Movimento, dada a dificuldade de encontrar na literatura referências sobre o trabalho de formação com meninas, fazendo disto uma excelente oportunidade de colocar em prática alguns pressupostos inspirados na *observação participante*¹⁶.

No entanto, devo admitir que a prática de observação participante constituiu-se num enorme desafio para mim, considerando a minha intensa militância no MNMMR. Assim, durante todo o processo da pesquisa experimentei a tensão e o dilema ocasionado pelo equívoco de reduzir ou até banalizar a *observação participante em participação observante*. Considero importante ressaltar esta questão, uma vez que Gusmão (2001: 75), respaldada por Durhan, adverte que a ausência de compreensão da matriz teórica que informa o olhar e a

¹⁵ O projeto PROAMAR é desenvolvido com o apoio institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), em parceria com a comunidade do Morro Mont Serrat e o MNMMR. O Projeto tinha inicialmente como objetivo propiciar às crianças e adolescentes do Morro o espaço físico para a prática de esportes. Ao longo do tempo o projeto expandiu seu campo de atuação, oferecendo outros serviços aos meninos e meninas, como cursos técnicos de curta duração e a possibilidade de trabalho com bolsa, através de convênios assinados com a CELESC (Companhia de Energia Elétrica de Santa Catarina) e IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis), nos quais o adolescente precisava ter quatorze anos ou mais e estar cursando o segundo grau. A indicação para as bolsas acontece após a discussão entre os representantes dos grupos do PROAMAR, e verificação na lista de espera dos adolescentes interessados em trabalhar. Atualmente, com a saída da CELESC do projeto, apenas o IPUF mantêm o convênio, o que acarretou a demissão de vários adolescentes, gerando uma crise dentro do projeto, o que me deixou por algum tempo sem contato com algumas das meninas que tomaram parte no estudo.

¹⁶ É no contato direto com o fenômeno estudado que obtemos informações da realidade dos participantes da pesquisa em seus próprios contextos, pois segundo Minayo (1999: 59-60) com a observação participante podemos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. O observador, como parte do fenômeno observado, estabelece uma relação com os observados. Assim ele pode, concomitantemente, modificar e ser modificado pelo contexto.

prática investigativa do pesquisador, termina por simplificar ou banalizar o significado de *observação participante* quase sempre confundida com *participação observante*. Segundo a autora, no caso da observação participante, o que está em jogo é a ênfase na observação que, necessariamente para se concretizar, supõe a participação no universo dos sujeitos investigados – *o estar com* – e, no caso de participação observante, ocorre um deslize que conduz para a valorização extremada da subjetividade e de identificação com os sujeitos da pesquisa, de modo que se tenha ênfase na participação em detrimento da observação.

Neste sentido - movido pelo desejo de intervir e atuar – sinto que muitas vezes privilegiei a militância (participação observante) em detrimento de lançar mão do *olhar treinado*, sensível, crítico e apurado da *observação participante*, quer dizer, aquele olhar que não descreve o que vê, mas compreende as mediações entre os objetos singulares e a realidade na qual eles estão inseridos (Valente *apud* Gusmão, op. cit.: 75).

A autocrítica acima mencionada acerca dos dilemas e impasses entre a *observação participante* e a *participação observante*, no entanto, deve ser relativizada a partir da reflexão - a meu ver positiva - do meu engajamento como militante das causas do MNMMR, considerando que, devido à complexidade no trato com este tipo de sujeitos, é positivo o fato da militância (aproximação) privilegiar também o aprendizado mais íntimo sobre: o mundo dos sujeitos, a relação afetiva com sujeitos extremamente carentes, sensíveis e vulneráveis e as questões políticas do Movimento. Estou consciente que ao não privilegiar o devido distanciamento (estranhamento), comprometi, provavelmente, maiores possibilidades de análise dos conteúdos subjacentes aos dados coletados.

Por outro lado, fico pensando nas críticas que recaem sobre os pesquisadores que priorizam pesquisar o universo dos investigados, porém, sem nenhuma vivência ou intervenção junto a estes. De todos os modos, acredito ser possível num trabalho acadêmico, que envolva o trabalho empírico, estabelecer uma mediação fundada na relação dialética entre observação participante e participação observante.

Em meio a esses dilemas e impasses teórico-metodológicos, visitei o Projeto de Abordagem de Rua da Prefeitura Municipal de Florianópolis, conheci a proposta de trabalho, passei vistas sobre o relatório anual do Projeto, com dados a respeito do número de crianças na rua, atividades que desenvolviam, se tinham família, se estavam na escola ou não, número de meninos e meninas, quantos moravam com a família, quantos moravam na rua, etc. Minha próxima parada, Fundação Fé e Alegria, ainda seguindo o roteiro sugerido pelo coordenador do MNMMR em Florianópolis. Enquanto isto continuava freqüentando as reuniões do MNMMR todas as terças à noite e consumindo toda a leitura que me era indicada, conhecendo mais sobre o Movimento, conhecendo outros militantes e, aos poucos, sendo conhecido e aceito. Passei em minha iniciação. A partir de então o que havia começado como um trabalho solitário de pesquisa, engendrava-se por teias que só poderiam ser construídas coletivamente.

Este estranhamento inicial, me fez redimensionar o estudo, pois segundo Martins (1993: 40), a dimensão tempo é muito importante para compreendermos os movimentos sociais, pois para o autor é "... na redefinição do tempo, que o estudioso dos movimentos sociais se transforma em instrumento e momento do seu objeto, através da experiência de se transformar em experiência do outro".

Nesta busca por uma nova relação com o objeto de estudo derrubamos a barreira existente entre pesquisador e sujeitos pesquisados e juntos construímos a pesquisa. A metodologia e os instrumentos foram sendo pensados e elaborados coletivamente, com o apoio do MNMMR, possibilitando a este estudo o movimento e dinâmica, necessários, para a sua realização, assegurando que o processo fosse ao mesmo tempo dialético e dialógico, pois tal expediente garantiu a socialização da investigação no seu processo de construção, já que, desde o princípio, as informações colhidas foram compartilhadas com os sujeitos envolvidos.

Durante todo este tempo procurei analisar a importância do lúdico e do trabalho na vida das meninas, mas raramente abordando diretamente a questão, tratando do tema de forma transversal, identificando na vida cotidiana das meninas os momentos em que estas duas categorias estavam presentes, e como poderiam ser significativas no seu processo de formação e construção das suas relações. As dinâmicas que utilizamos, como as oficinas, os encontros informais, as reuniões semanais, aconteceram sempre com a participação e colaboração das meninas, nas quais ao mesmo tempo eram pesquisadas e pesquisadoras, pois, além de mim, repleto de minhas lembranças, que de repente me via também descoberto, desprovido da roupagem do pesquisador e tornando-me, deste modo, sujeito pesquisado, também elas descobriam e redescobriam o mundo em que vivem hoje e aquele que ficou para trás.



Fotografia: Marcelo Perim
Dinâmica entre meninos e meninas durante o
Encontro preparatório para o VI Encontro Nacional

Nestas relações procurei também me descobrir, e encontrar as coisas que me motivaram a realizar este trabalho. Com estas dinâmicas nas quais, lembrando Paulo Freire, “ninguém educa. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo”, é no conhecimento gerado e compartilhado pelas meninas que procurei desvelar as relações que busco com este estudo. As temáticas geradoras dos nossos encontros foram a situação do jovem que trabalha, sua classe social, raça/etnia, gênero, geração (idade), suas manifestações lúdicas e a discussão a respeito da redução da idade penal, já que este foi o tema do VI Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua¹⁷ – “Diga não a redução da idade penal” - realizado em Brasília, de 06 a 09 de junho de 2002.

¹⁷ A cada três anos, como parte de suas atividades, o MNMMR realiza em Brasília um encontro reunindo crianças e adolescentes de todo o país. Este encontro é organizado pela Comissão Nacional de Animação, organismo colegiado composto de adolescentes representantes dos diversos estados da federação e orientado por educadores (MNMMR, 1998).

Enquanto transcorreu o processo de investigação, a coleta de dados, bem como os procedimentos de pesquisa, foram parte do trabalho do investigador como educador no MNMMR, assegurando, com este expediente, que a prática como pesquisador-educador seja, nas palavras de Paulo Freire, uma dimensão de minha prática social, pois...

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade (Freire, 1995:66).

Entretanto é preciso salientar que, embora tenha assumido o compromisso de pensar o trabalho em função das demandas do MNMMR, e para além da minha atuação como militante, existiu sempre a investigação, e na mesma medida que procurei atender as necessidades do Movimento, procurei também pelas respostas às questões levantadas neste estudo.



Fotografias: Marcelo Perim
Passeata (VI Encontro Nacional)

Nossos encontros também tinham como objetivo coletar dados referentes a trabalho, lúdico e outros elementos. Assim, para realizar as entrevistas e observações, levei em consideração as categorias levantadas durante a fase exploratória e que nortearam o processo de coleta de dados através das entrevistas/depoimentos, fotografias, e observações no cotidiano das meninas, as quais indico no quadro a seguir:

CATEGORIAS CENTRAIS					
Trabalho	Lúdico	Lazer	Família	Infância	Juventude
- doméstico	- jogos	- dinheiro	- pai e mãe	- tempo bom	- precocidade
- em casa	- brincadeiras	- sair à noite	- mãe	- alegria	- sexualidade
- informal	- tempo livre	- roupas	- irmãos	- liberdade	- futuro
- precarizado	- criança	- baladas	- irmãs		- responsabilidade
- convênios	- amigos	- amigos	- avós		
- Bolsa de trabalho	- rua	- Indústria	- tios, tias,		
- formal		cultural	primos		
- independência					

Para podermos entender a escolha do Movimento como *lócus* para a investigação e as escolhas que fiz no que concerne ao referencial teórico-metodológico, acho importante, e necessário, sabermos um pouco mais a respeito do MNMMR¹⁸.

¹⁸ As informações contidas no texto que se segue foram retiradas de vários documentos do MNMMR, entre eles, o “Políticas do MNMMR” e o “Teses e Propostas”, aprovado na VI Assembléia nacional do MNMMR que, desde então, é o documento balizador das ações do MNMMR.

2.1. O lócus da pesquisa: O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

A história do atendimento à criança e ao adolescente em nosso país está permeada de paradoxos e contradições. A pretexto de assegurar o que é melhor para a criança, a sociedade adulta determinou um processo de exclusão social que remeteu milhões delas às ruas para lutarem pela sua própria sobrevivência obrigando-as a ingressar precocemente no mercado de trabalho, deteriorando a relação com sua família, afastando-as da escola e submetendo-as ao desprezo, ao preconceito e a discriminação.

Ao sentir-se incomodada pela presença crescente de meninos e meninas nas ruas, a sociedade passou a exigir que o estado cumprisse seu papel constitucional de assegurar-lhes o Bem Estar. Assim, organizaram-se ações, programas, instituições e órgãos que a partir da análise de que este contingente populacional estava em “situação irregular”, imputou-lhes uma política repressiva de confinamento em instituições e de cerceamento da cidadania, com a perspectiva de afastá-los do convívio social para recuperá-los e devolve-los dóceis e mansos para a reintegração, como se a sociedade fosse perfeita e harmônica¹⁹.

¹⁹ O SAM (Serviço de Assistência ao Menor), criado em 1950, encarnava de forma bastante radical esse projeto de seqüestro social e conseguiu produzir no interior de seus muros formas tão perversas de violência que meninos e meninas foram transformados em objetos de uma prática social repressiva e truculenta que lhe valeu o título de “Escola do Crime”. Com o colapso desse modelo surge em 1964 a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem Estar do Menor), órgão federal coordenador e executor da Política Nacional de Bem Estar do Menor – PNBEM – que embora apresentasse objetivos e discursos mais assistenciais não conseguiu modificar sua prática e suas unidades de atendimento, bem como, as de âmbito estadual (FEBEM) reproduziram sob um discurso humanista, uma prática tão violenta quanto os modelos anteriores.

Mesmo em plena ditadura militar não faltaram vozes a denunciar as barbaridades que tinham endereço nestas instituições. No final da década de 70 esse clamor engrossa e inicia-se um amplo processo de mobilização em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Em 1982 é implantado o Projeto “Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua”. O intercâmbio de idéias e experiências, entre os vários programas considerados alternativos que se estabelece nesse período, através da articulação desenvolvida pelo projeto, possibilita, por um lado, a estruturação de uma concepção de atendimento capaz de colocar-se como alternativa ao modelo de institucionalização e, por outro lado, a constituição de grupos de pessoas e de organizações que tinham atuação expressiva nesta área. Em dezembro de 1983 (São Paulo) e março de 1984 (Salvador) realizaram-se reuniões nacionais dos chamados “grupos locais”.

Em junho de 1985, realiza-se em Brasília o Encontro Nacional de Grupos Locais, que se transformou em uma verdadeira assembléia de constituição do MNMMR. O Movimento promove, em maio de 1986, o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília. Dele participam cerca de quinhentas crianças e adolescentes de todo o país. Este encontro, inédito em todo o mundo, desperta a atenção da sociedade e se transforma em um divisor de águas. Um marco significativo para que os meninos e meninas de rua comecem a adquirir voz e vez e iniciem um processo de organização para lutar contra a violência e pelos seus direitos de cidadania.

Em agosto de 1986 realiza-se em Brasília a II Assembléia Nacional do Movimento. É oficialmente constituído o agora designado MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA.

Entre os anos de 1988 e 1992 o MNMMR consolida-se como Movimento Popular em defesa da Criança e do Adolescente, participando ativamente dos processos constituintes estaduais, lutando pela inclusão de direitos para crianças e adolescentes nas Constituições dos Estados – das 27 unidades federadas (26 estados e o Distrito Federal), 25 tiveram uma constituinte. O MNMMR, junto com outras entidades articuladas em fóruns estaduais, participa da elaboração das Constituições de 18 Estados; em 12 deles o MNMMR é a entidade que dá suporte à organização da Sociedade Civil, constituindo-se em pólo estimulador, mobilizador e coordenador do processo.

O Movimento participou também da elaboração das leis orgânicas municipais; sua atuação concentrou-se nas capitais e em cerca de 45 municípios do interior do país onde se encontrava estruturado. Como membro do Fórum DCA, o Movimento interferiu na elaboração, debate, mobilização, pressão e lobby para a aprovação do ECA.

Por tudo o que foi exposto acima, decidi que este seria o espaço para o trabalho de pesquisa com as meninas trabalhadoras que estão na rua, principalmente, no mercado informal. Todavia, na mesma proporção que conhecia o Movimento, suas teses e propostas, e me inteirava dos seus projetos e ações, ia me afastando de minha intenção original de estudo, pois o trabalho com os meninos e meninas em Florianópolis está concentrado nos núcleos de base constituídos em comunidades, principalmente, na ilha.

Este primeiro impedimento me fez pensar que faltava especificidade ao trabalho, pois ao procurar inserir-me no MNMMR, não levei em conta as peculiaridades daquele espaço. Martins (op. cit.: 29) nos diz que ao levarmos o conhecimento de um lugar para outro, é preciso *distinguir a sua particularidade da sua possível universalidade*, pois o conhecimento sociológico é também expressão de uma realidade específica, portanto, precisamos incluir no nosso trabalho a idéia do singular. Deste modo, a pesquisa nestes espaços tem que ter como premissa *o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento*, garantindo assim que não estamos fazendo uma ciência *estranha em relação ao mundo daquele que está sendo objeto de estudo*.

Esta especificidade diz respeito aos meninos e meninas das classes populares, vinculados ao MNMMR, e que não estão necessariamente na rua, mas *são excluídos dos frutos do desenvolvimento e violentados em seus direitos básicos, sobretudo os direitos à vida e de vivenciar com dignidade sua infância e juventude* (MNMMR, 2002: 8), ou na concepção da comissão estadual de Santa Catarina, estão *na rua dos seus direitos*. Por isto, à medida que me enfronhava do trabalho com o Movimento, voltava meu olhar então para as jovens meninas que militavam nos núcleos de base, especialmente no projeto PROAMAR, que atende os meninos e meninas da Comunidade Mont Serrat.

A opção por esta categoria de *jovens-meninas* se deu também pelo fato desta problemática não ser tão investigada, quanto às meninas *de* ou *na* rua – são raras as produções acadêmicas que se dedicam ao estudo dessa juventude feminina empobrecida que oscila entre a infância partida e a juventude vivida na precarização. Além disso, outro fator que me sensibilizou para adentrar este

universo foi, como já mencionei antes, pelos determinantes de classe e gênero, os quais, possivelmente, podem desencadear os seguintes constrangimentos ou aquilo que Silva (2002) chamou de *múltiplas alienações na infância e juventude femininas*, a saber: *ser ao mesmo tempo criança, menina-criança-jovem, menina-criança-jovem-mulher, menina-criança-jovem-mulher-empobrecida e trabalhadora precoce*.

Fica claro, então, que as meninas que participaram da pesquisa, como já frisei anteriormente, são todas moradoras do Morro Mont Serrat, atendidas no Projeto PROAMAR e participam das atividades do MNMMR, algumas com maior, outras com menor engajamento, sem, no entanto, estarem de fato *na* rua ou serem *de* rua. Pelo contrário, todas moram com suas respectivas famílias, encaixando-se na concepção do Movimento, tratada na página anterior, de crianças e jovens das camadas populares.

2.2. O morro da Caixa da Ilha, ou a comunidade Mont Serrat²⁰.

A comunidade Mont Serrat ou Morro da Caixa da Ilha, se localiza no Morro da Cruz, lado oeste, voltada para a área central da cidade de Florianópolis. Acho interessante destacar algumas áreas do Morro, porque serão citadas mais adiante nas entrevistas e depoimentos das meninas. São o “Pastinho”, quase que exclusivamente ocupado por integrantes da família Veloso, a “Nova Descoberta” e

²⁰ As informações a respeito do Morro foram retiradas do relatório do IPUF de julho de 1993, sobre o perfil das áreas carentes da ilha na cidade de Florianópolis.

o “Quebra Pote”, onde moram algumas das meninas que participaram do estudo. O acesso ao Morro se dá pela Avenida Mauro Ramos e Rua Major Costa, sendo as vias principais de penetração as ruas General Vieira da Rosa e Nestor Passos.

Em dados de 1993, o Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) estimava em cerca de 500 o número de famílias, com aproximadamente 2100 pessoas vivendo no Morro. Destas, 1538 eram classificadas como “carentes”, ou 366 famílias.

Os moradores mais antigos do Morro vieram de Antônio Carlos, município próximo da capital, e pertenciam principalmente às famílias “Cardoso” e “Veloso”. À medida que as famílias iam se instalando, facilitavam a vinda de outros parentes para o local. Atualmente a maioria dos moradores é natural de Florianópolis. O processo de ocupação teve início por volta de 1860, mas somente a partir de 1950 houve um maior adensamento da área, estando o Morro nos dias de hoje totalmente ocupado.

Em conversas com as meninas a respeito da constituição da comunidade, chamou-lhes a atenção o ano em que se iniciou a ocupação do Morro: 1860. Num deslumbramento, Roberta deu-se conta que a abolição da escravatura ainda não havia sido decretada e, apesar de não termos encontrado nenhum documento que confirmasse a hipótese que então se formulou, agradou as meninas a idéia de que a comunidade se formou a partir de um Quilombo, inferência não tão absurda assim, se levarmos em consideração que em 1860, o Morro da Caixa da ilha ainda estava distante e isolado do centro da cidade, além de ser coberto por uma vegetação abundante e ser de difícil acesso, portanto local propício para quem queria esconder-se.

Caracterizada como área de baixa renda, o Mont Serrat segue uma tendência, verificada também em outras comunidades da capital: as famílias de menor poder aquisitivo concentram-se nas partes mais altas, enquanto no início do Morro estão as famílias com melhor padrão de vida.

Ainda segundo dados do IPUF, a maioria das pessoas residentes no Morro trabalha na área central da cidade, e as ocupações estão ligadas ao setor terciário. Entre os homens muitos trabalham no mercado informal e um número considerável das mulheres trabalha como diarista ou empregada doméstica. O índice de desemprego na comunidade é bastante significativo.

Entre os moradores do Mont Serrat predominam os negros, sendo que a maioria dos grupos familiares possui entre 3 a 6 membros. A maioria das famílias mora no Morro há mais de vinte anos, sendo a rotatividade, muito baixa, apenas corroborando aquilo que as meninas já haviam falado antes. As crianças têm acesso à escola de 1º grau no próprio Morro, no entanto a escola não preenche toda a sua capacidade. Se em 1993 a principal causa da evasão escolar, principalmente a partir dos 10 ou 11 anos, era a necessidade de reforçar o orçamento familiar através de atividade remunerada, principalmente no mercado informal, em 2002 o recrudescimento da violência, em função da disputa entre grupos rivais ligados ao tráfico de drogas, um que controla o alto do Morro e outro que controla a parte de baixo, afasta os meninos e meninas da escola, principalmente adolescentes que moram na parte de baixo do Morro (Nova Descoberta), por situar-se a escola no alto, área controlada pela facção rival. Uso o termo facção rival, porque o que afasta, principalmente os meninos, desta área

do Morro é o fato de muitos deles estarem já absorvidos, direta ou indiretamente, pelo mercado do tráfico.

Em função das características do estudo, tenho que destacar que a comunidade não dispõe de área de lazer própria, brincando as crianças, em geral, nas ruas, servidões e espaços ainda vazios do Morro. No Mont Serrat está sediada a Escola de Samba Copa Lord, agremiação tradicional de Florianópolis, fundada na década de 50, e que movimenta a comunidade em época de carnaval.

* * *

O desafio que se colocou neste estudo foi *transformar uma questão social em problema de investigação*, quer dizer, ir para além da descrição da realidade encontrada no *locus* da investigação, que tão somente serve como alerta ou denúncia. O estudo exigiu a cada etapa uma nova forma de trabalhar, sempre se adaptando a realidade das meninas, me forçando a cada obstáculo buscar novos caminhos e, quando estes não existiam, construir outros, nos quais teoria e método eram “parte da prática de um artesanato” (Mills, 1982: 240). Artesanato intelectual este, construído com a clareza que nossas ações se desenvolvem por meio de várias relações, onde perseguimos vários fins, às vezes antagônicos, e raramente chegamos onde queremos, isto é, na nossa intenção original. Partindo deste pressuposto, dificilmente reconheceremos alguma ação como nossa com certeza. Todo sujeito que encaminha alguma ação, “deve saber que apenas iniciou alguma coisa cujo fim ele não pode nunca predizer, ainda que tão-somente por seu próprio feito já alterou todas as coisas e se tornou ainda mais imprezível” (Arendt, 1988: 120). Baseando-se nisto, inventar e reinventar os meios para

solução dos problemas, transformou-se então, num exercício permanente durante o processo de investigação, o que caracterizou a natureza dialética do estudo.

Isto me levou a conceber o processo de construção deste estudo, nas palavras de Silva (2000: 7), “não mais sobre *a*, mas *na* vida cotidiana dos sujeitos”²¹, o que tornou premente a necessidade de dar *vez e voz* aos sujeitos da pesquisa, ou seja, as meninas. Mais uma justificativa para me unir ao MNMMR, que há muito tempo vem trabalhando com a questão do protagonismo infanto-juvenil. Com a necessária clareza sobre o tema, aproximei-me do Movimento e juntei-me ao trabalho realizado com os grupos locais existentes em Florianópolis - em especial o grupo constituído no Morro Montserrat -, engajando-me desde o primeiro momento no projeto do MNMMR de preparação e formação de jovens educadores para o trabalho com meninos e meninas, procurando fazer disto uma “escola aberta”, espaço de intervenção para crianças, educadores e estudantes, levando a experiência construída pelos jovens no MNMMR para dentro da Universidade, procurando criar um espaço de interlocução entre esta – espaço de sistematização do conhecimento – e os Movimentos Sociais organizados, co-autores e agentes de propagação deste conhecimento.

²¹ O trabalho foi construído junto com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), onde estou inserido desde junho de 2001, com a participação dos jovens e adultos que militam no MNMMR, mais as meninas que acompanhei no grupo local do Projeto PROAMAR.

3. Sobre os modos de abordar a realidade: os instrumentos de coleta de dados.

Ao longo do estudo utilizei como instrumentos para a coleta de dados os seguintes *modos de abordar a realidade*: entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, fotografias e observações, memoriais ou documentos *redigidos pelos próprios sujeitos* (Bogdan e Biklen, 1994: 176), os quais foram coletados durante as atividades (jogos, palestras, dança, música e outras formas de manifestação da cultura lúdica), realizadas durante os encontros e eventos promovidos pelo MNMMR.



Fotografia: Marcelo Perim
Menina na oficina de construção de Pandorgas (VI Encontro Nacional)
O brinquedo como metáfora para a liberdade

As *entrevistas semi-estruturadas* foram realizadas em conjunto com a *observação participante*, processo durante o qual, procurei deixar claro os

objetivos da pesquisa. Assim, busquei realizá-la de maneira informal, utilizando o gravador e o diário de campo, tentando encaminhá-la, como diz Bogdan e Biklen (op.cit.) *como se fosse uma conversa de amigos*. Utilizei este procedimento como estratégia para diminuir, na medida do possível, o impacto causado pela minha inserção no grupo enquanto pesquisador e educador, visando estabelecer uma mediação entre o *estranho* e o *familiar* na dimensão de uma relação social de alteridade ou uma *comunicação não violenta* (Bourdieu, 1999: 695).

Para levar a cabo a realização das entrevistas semi-estruturadas utilizei o seguinte roteiro norteador que, inclusive, também nortearam os diversos instrumentos de coleta de dados: casa, rua, MNMMR, empobrecimento, família, trabalho, lazer, cultura lúdica, sociabilidade e outros temas que foram surgindo durante o contato com as meninas.

Visando obter mais dados para além da comunicação verbal (entrevistas) e visual (observações), utilizei a comunicação não-verbal, lançando mão da *fotografia* – procurando subsidiar o processo de análise da vida cotidiana. As fotos, entretanto, devem ser compreendidas não como meras ilustrações para dar respaldo estético à pesquisa, mas como instâncias visuais carregadas de significados e pistas para a interpretação dos dados obtidos. Isto é importante ressaltar, pois, o uso da fotografia aplicada à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais é bastante controverso, uma vez que há os estudiosos que a entendem como instrumento quase inútil na captação do conhecimento objetivo advindo da realidade, pelo fato da “falseabilidade” possível dos dados coletados através dela. Por outro lado, existem estudiosos que se opõem a essa posição, argumentando que o uso das imagens (fotos) representa um significativo avanço na pesquisa,

porque permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida cotidiana que não podem ser investigados através de outros instrumentos. Além do exposto, a fotografia aplicada à pesquisa pode se constituir numa linguagem em si dotada de conteúdo e linguagem própria, não se constituindo um acessório às outras linguagens, pois as imagens, às vezes, falam mais do que as palavras (Bogdan e Biklen. 1994; Silva, 2000).

Quanto aos memoriais ou *textos escritos pelos próprios sujeitos* (Bogdan e Biklen, ibidem: 176), foram utilizados, considerando que são dados produzidos pelos próprios sujeitos, servindo quase como recortes de biografias e relatos sobre algumas facetas de suas histórias da vida cotidiana, como por exemplo, trabalho, lazer, escolarização, infância, família e outras. Esses dados brutos, obtidos através de relatos escritos, podem servir como fontes férteis de descrição de sujeitos que pensam acerca do seu mundo, cultura e história, além de propiciar importantes elementos de análise.

Estes foram alguns aspectos dos caminhos teórico-metodológicos desta pesquisa, cujos dados e possíveis resultados estão contidos, na medida do possível, em todos os capítulos desse texto, tentando, de maneira ainda introdutória e insipiente, sair das armadilhas dos modelos positivistas de pesquisa que teimam em separar teoria de método e teoria de empiria.

CAPÍTULO II – O ECO DAS VOZES E O REFLEXO DAS IMAGENS DAS

JOVENS-MENINAS

*As revistas As revoltas As conquistas da juventude
São heranças São motivos Pr'as mudanças de atitude
Os discos As danças Os riscos da juventude
A cara limpa A roupa suja
Esperando que o tempo mude
Nessa terra de gigantes
(Tudo isso já foi dito antes)
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes*

(Terra de gigantes, Engenheiros do Hawaii).

1. O encontro com as meninas.

Este capítulo tem como objetivo apresentar as representações e memórias das vidas cotidianas das jovens-meninas, visando compreender os aspectos mais gerais sobre o cotidiano como as alegrias, tristezas, frustrações (inclusive amorosas), dificuldades pessoais e de algumas realizações: amor, amizade, sociabilidades, metas, projeções para o presente e o futuro (utopias). Tais aspectos genéricos são apresentados, visando compreender melhor as questões ligadas a cultura do lúdico e do trabalho. Elas estão presentes neste capítulo de forma verbal (memoriais) e não verbal (fotografias). Estou me valendo, portanto, das imagens, dos depoimentos, das conversas informais e dos textos redigidos pelas próprias meninas, nos quais pude captar, a sua real linguagem, suas vozes, suas gírias, o riso fácil, aquilo que não tiveram coragem, desenvoltura ou que simplesmente não lembraram de falar, *travadas* pela formalidade e impessoalidade do gravador, mas ao mesmo tempo ludicamente relaxadas na frente da máquina fotográfica.

Todo esse processo de narrar livremente suas vidas cotidianas, através da escrita, tem a ver com a possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no presente, revelando um processo de ressignificação das vivências, tanto das passadas como das presentes e futuras, isto é, do que se viveu, do que se vive, do que se procura manter ou experimentar futuramente. Assim, recordar é mais que rememorar fatos passados da forma como eles aconteceram, mesmo porque isto está perdido, mas trazer a tona fatos e situações que tiveram algum significado particular, é “rememorar fatos esquecidos, guardados na memória e que podem ter um significado para o momento atual” (Setúbal e Silva apud Fernandes, 2002: 82).

O trabalho da memória não pode se separar da organização social da vida, e é pela memória que se dá a construção de coerência e de continuidade da própria história dos sujeitos; nas palavras de Polak (apud Fernandes, *ibidem*: 82), “a reconstrução *a posteriori* da história da vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência” e, “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”.

Quando começamos a nos reunir informalmente, comecei a perceber quais os momentos em que o lúdico estava presente na vida das meninas. Na verdade suas vidas estão permeadas por ele. Difícil uma reunião em que a brincadeira e o riso não estivessem presentes. Estes eram também momentos nos quais discutíamos e refletíamos sobre as condições de vida objetivas de cada um e como se construíam. Quando disse que nossas conversas em determinados

momentos assumiam um certo tom *informal*, é preciso que se entenda que esta informalidade diz respeito a uma aproximação mais efetiva e, conseqüentemente, uma conduta mais descontraída dos sujeitos, pois a conversa estava sempre permeada por uma intencionalidade de pesquisa e pelas categorias e temas do roteiro das entrevistas e observações anunciados no Capítulo I.



Fotografia: Marcelo Perim
Os encontros com as meninas aconteciam semanalmente na sede do MNMMR, mas dificilmente com todas as meninas ao mesmo tempo.

Neste texto procuro cruzar o cotidiano das meninas com a situação da mulher das classes populares de uma maneira geral e, desse modo, a partir da comparação com a vida das meninas, tentar descobrir como o processo de formação a partir do PROAMAR e do MNMMR traz novas perspectivas para as mesmas, e modifica inclusive suas práticas, afastando-as, senão totalmente, pelo menos em parte, de uma rotina doméstica, na qual todos os valores ligados ao gênero feminino, principalmente com relação a mulheres empobrecidas, são reproduzidos cotidianamente.

Ao entrarmos na vida cotidiana das jovens-meninas participantes deste estudo, vamos procurar perceber como se constitui a vida de mulheres a partir da condição de, não apenas, *ser mulher*, mas *ser mulher empobrecida*. Embora este estudo não tenha a pretensão de estabelecer parâmetros para comparação entre as meninas do PROAMAR e as mulheres e meninas trabalhadoras de uma maneira geral, podemos, entretanto, procurar visualizar as mudanças nos papéis das meninas, a partir da negação de alguns determinismos construídos pela sociedade machista e de classes.

As Mulheres trabalhadoras de classes populares são, talvez, as que mais intensamente sofrem discriminações e proibições relativas ao gênero, haja vista que estas se articulam à subordinação de classe social. À sua vida estão anexados os encargos de arrimo de família, responsabilidade pela sobrevivência e educação dos irmãos na infância e na juventude, e mais tarde dos filhos, bem como a invisível e não-remunerada tarefa de manter a infra-estrutura necessária para que os homens trabalhadores (pai, irmão, marido, companheiro, filho) possam vender sua força humana de trabalho.

Submissas, em decorrência das atribuições sócio-culturais próprias do gênero feminino, mulheres de classes populares passam a pautar sua perspectiva de vida futura em função do trabalho do outro e da criação de filhos e filhas. A vida escolar, às vezes breve e cheia de percalços, é repleta de práticas cotidianas que reforçam o papel social instituído. Quando menina, sua vida familiar e social a insere num cotidiano de trabalho pesado e responsabilidades precoces, como cuidar dos irmãos e irmãs menores e da casa, para que a mãe saia para trabalhar (às vezes, cuidar de outras crianças, de outras casas), realizar tarefas domésticas

e, se for na zona rural, tanger gado, cuidar da roça e outras atividades laborais. É um cotidiano de sobrecarga e duplas ou triplas jornadas de trabalho que as conduz ao mesmo tempo a uma queima da infância, uma juventude adultizada e uma velhice antecipada.

Este cotidiano, que envolve e domina, não permite às meninas, de um modo geral, a vivência de atividades importantes para a construção de sua subjetividade como, por exemplo, refletir sobre o sentido que quer dar à sua vida. Assim, se não tiverem contato com as próprias percepções e desejos e com o sentimento que a contradição social em que vivem desperta, essas meninas não conseguirão se instrumentalizar para construírem suas próprias vidas, isto é, buscarem soluções que as tirem da condição em que vivem. Sem isso, seus projetos e ideais futuros podem ser paralisados por expectativas sociais inatingíveis e fantasiosas, ou por uma dura realidade que lhes impõe o papel de menina pobre e de morro, como veremos nos depoimentos a seguir:

Tem muito preconceito, as pessoas pensam que todo mundo que mora no morro é mau elemento(grifo meu) Às vezes, quase nunca, eu fico com um menino. A mãe dele soube e proibiu ele de ficar comigo só porque eu sou do morro. Eu fico super chateada por isso, como ela pode me julgar só por onde eu moro, ela nem me conhece! (Dayana)

As meninas estão vivas, e vida é mudança, é a criação do novo. O novo e a mudança, no entanto são forjados num quadro de privação e pobreza, sem contar com os preconceitos que as demais classes sociais têm para com quem é do

morro ou favela, vistas, portanto, como pertencentes às classes perigosas. Mesmo assim, elas trabalham, sonham, percebem a realidade à sua volta e fazem parte do mundo. Então, a cada momento, a vida está presente e alguma coisa está prestes a acontecer. Esse acontecer pode transformar-se numa experiência de crescimento, à medida que a pessoa sente-se responsável por sua existência e construção de sua história, através do que sente e do que faz, aqui e agora.

Após a definição do PROAMAR como o local para a realização do trabalho, passei a visitar o projeto duas vezes por semana, às terças e quintas, e aos poucos me aproximei do grupo das meninas. Este grupo tinha uma organização própria, reunia-se periodicamente para discutir as atividades do grupo, organizar atividades de lazer e tinham suas representantes, que faziam a mediação com a coordenação do PROAMAR e o restante das crianças e jovens do projeto.

Nos primeiros contatos me mantive próximo, mas silencioso. Antes de explicitar minhas intenções deixei que matassem sua curiosidade, me dei a conhecer. Após alguns encontros, nos quais procurei conhecer todas as meninas, expliquei porque estava ali e da intenção da pesquisa. Comecei uma série de entrevistas com as meninas, no período que chamei de fase exploratória do estudo.

Uma das características deste estudo foi a constante elaboração e reelaboração do trabalho, adequando-o ao contexto das meninas, no projeto e no Morro (principalmente em função do segundo), em face da velocidade com que as coisas iam acontecendo. As formas de trabalho começaram a ser pensadas de maneira a contemplar, também, as demandas do Movimento, entre elas a

discussão sobre a redução da idade penal, bandeira do Movimento no ano de 2002, além daquilo que as meninas desejavam fazer.

Formamos um grupo informal de conversação que se reunia pelo menos uma vez por semana no projeto, no qual falávamos, principalmente, do cotidiano no Morro. O assunto girava invariavelmente em torno da violência e das relações familiares ou amorosas, nem sempre das próprias meninas. Durante esse tempo, sem me aprofundar ainda nas questões específicas da pesquisa, comecei a perceber importantes diferenças no processo de socialização das meninas e meninos do Projeto PROAMAR, no qual as meninas estavam excluídas dos espaços “masculinos”. Cabe aqui uma ressalva, o PROAMAR originalmente atendia apenas meninos, e passou a aceitar meninas a partir da pressão que um pequeno grupo de meninas em busca de espaços para a prática de esportes passou a fazer em meados dos anos 90.

Nessas conversas percebi a importância de saber mais a respeito do Morro pois, me aprofundando nos relatos das meninas, constatei que se tratava de um lugar único, com uma organização nuclear baseada em graus de parentesco (mais tarde vim a saber que boa parte dos moradores do Morro Serrat tem algum laço familiar), uma comunidade localizada no centro da cidade, com mais de cem anos desde que a primeira família ali se instalou, mas que nos últimos anos praticamente não viu aumentar seu número de habitantes. Segundo as próprias meninas, a maioria das pessoas nasce, cresce e morre no Morro, namoram, casam e têm seus filhos com pessoas que também nasceram e cresceram ali.

Antes de nos aprofundarmos na história das meninas, gostaria antes de as apresentar. Quero deixar um pouco de cada uma, suas famílias, seus sonhos, os

sorrisos fáceis e abundantes, o jeito meigo de olhar, a maneira simples de falar, os jeitos e trejeitos, a esperança no futuro, apesar de tudo. Um pouco eu conto, outro pouco elas nos mostram. Então, as meninas...

Carol (16 anos)



Fotografia: Marcelo Perim

Carol tem dezesseis anos, a mais jovem do grupo que pesquisei. Mora no Morro desde criança, com os pais mais três irmãos, no local chamado “Quebra-Pote”. Segundo ela, o avô materno foi dos primeiros moradores a chegar no morro, mas não sabe dizer exatamente o ano. Concluiu o ensino fundamental no fim de 2002 e, apesar de estar apenas começando o ensino médio, já tem certeza do que vai fazer, quer ser médica.

Irmã do representante de Santa Catarina na CNA (Comissão Nacional de Animação), Carol participa ativamente das atividades do MNMMR, estando

presente em todos os eventos organizados pelo Movimento, inclusive no VI Encontro Nacional na metade de 2002 em Brasília.

De sorriso doce e cativante, é uma menina extremamente romântica, e já faz planos de, daqui a alguns anos (poucos anos), se juntar com o namorado, da mesma idade. Planeja começar uma poupança para comprar uma casa assim que decidirem que é hora de morarem juntos.

Carol, de forma poética, como veremos adiante, já se considera suficientemente madura e sabe exatamente o que quer pra sua vida, disposta a lutar por tudo que deseja, se prepara desde já *pras coisas que vem e pras coisas que não vem...*

Tem uma poesia que me faz refletir muito sobre algumas coisas. O tempo se passou, só agora que eu caí na real.

Hoje eu vejo como passou minha infância rápido. Às vezes eu paro e fico lembrando das brincadeiras que eu brincava com as garotas da minha idade.

A brincadeira que a gente gostava mais de brincar era de casinha, era muito engraçado, a gente catava bastante lixo era como nossas mães diziam para nós. Era muito bom esse tempo que a gente passou. Às vezes eu pergunto para mim mesma: porque a gente não pode voltar o tempo?

Essa resposta infelizmente não posso responder porque eu ainda tenho muitas dúvidas.

Hoje eu vejo que adolescência não é um mar de rosas como eu imaginava quando eu era uma menina. Bem, a nossa vida e o tempo é a gente que faz, dependendo do que a gente plantou para colher mais tarde, no futuro que não está muito longe.
(Grifo meu).

(...) Geralmente quando a solidão toma conta de mim eu me lembro de uma carta que um garoto mandou para mim, pra ver como ele se sentia quando eu machucava. Eu acho muito bonita essa poesia, porque ela me faz lembrar o quanto é bom a gente ter alguém que nos ame. Lógico que a gente sempre, às vezes, acaba gostando da pessoa errada e acaba machucando outras pessoas que gostam da gente realmente. Quando eu acabo machucando quem eu não quero eu sempre lembro:

“Quando a solidão invade a minha vida,
 procuro reviver em pensamento o seu rosto querido,
 com seu sorriso inocente que me faz feliz.
 Procuro nas estrelas o brilho de seu olhar.
 Queria estar contigo a toda hora,
 te abraçar, beijar e te pertencer.
 Isso tudo porque,
 eu amo você...”

E aí que eu penso: não importa como a pessoa é, devemos tratar todo mundo igual, porque ninguém tem culpa de seus defeitos, bem como diz aquele ditado: “nem todo mundo é perfeito”.

Cada dia que eu passo eu tento ser perfeita, faço de tudo só para ver as pessoas felizes, mas eu não sei o que tem de errado comigo, a pessoa. Neste momento estou passando por uma fase que pra mim não é muito boa, as pessoas vivem me cobrando coisas que eu não sou obrigada a dar para elas, e **sempre tem uma parte da adolescência que o pai e a mãe acabam exigindo de você coisas que às vezes no momento, você não tem a capacidade de fazer no momento, ou às vezes na hora que eles querem.**

Às vezes me pego calada no canto e me pergunto o que eu quero no momento que estou pensando, e aí que vem muitas dúvidas na

minha cabeça e principalmente na minha vida e nas decisões que eu tenho que decidir. Aí que algumas vezes eu acho realmente quem é meu amigo ou que realmente me ajuda na hora que eu mais preciso de um apoio.

Às vezes eu fico pensando em coisas que eu penso que nunca vão acontecer comigo, quando eu vejo, já está acontecendo há algum tempo. Eu pensei que a minha irmã caçula nunca ia se separar de mim, só quando ela se casasse. Mas infelizmente ela escolheu viver longe de mim, mesmo ela estando longe nunca vou deixar de amá-la do jeito que eu amo.

Dayana (16 anos).



Fotografia do álbum de família

Geralmente tímida e calada, Dadá se soltou completamente durante a pesquisa. Foi sempre a mais disposta e a que atendeu a todos os meus convites para os encontros. Várias vezes os encontros de sábado à tarde na sede do Movimento no centro da cidade resumiram-se a nós dois. Dayana tem dezesseis

anos, mora no Mont Serrat, na Nova Descoberta. Junto com ela o pai, a mãe e mais três irmãos.

De todas as meninas, Dadá é a que menos se envolve com o MNMMR, limitando-se as atividades do PROAMAR. Está cursando o Ensino Médio e ainda não tem idéia da carreira que pretende seguir, apenas sabe que quer cursar uma faculdade.

Entre as seis meninas que participaram do estudo, Dadá é uma das quatro que obteve uma bolsa de trabalho nos convênios firmados pelo PROAMAR com o IPUF (Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis) e a CELESC (Centrais Elétricas de Santa Catarina), trabalhando na CELESC. Em meados de 2002, o Ministério do Trabalho exigiu que a CELESC regularizasse a situação de bolsistas e estagiários assinando suas carteiras de trabalho. A empresa preferiu dispensar todos os jovens que trabalhavam nestas funções. Dadá, no âmbito do desemprego estrutural, afinal são, de acordo com a OIT, mais de 1 bilhão de desempregados em todo o mundo; perdeu o emprego e o ânimo por um bom tempo, e eu quase perdi a informante.



Fotografia do álbum de família

*A minha infância foi muito legal, bem aproveitada, adorava brincar de tudo, com todos; com amigos, com primos, irmãos, etc. **Eu sempre fui um tanto sapeca, gostava de brincar com as coisas que não podia.** Minha mãe dizia pra não mexer, eu mexia.*

*Sempre fui assim, contrariava tudo que ela falava. **Amava subir em árvores, descer o morro correndo, vivia pulando pra lá e pra cá,** às vezes até brinco com minhas amigas: “quem nunca desceu as escadas rolando ou caiu no valo (esgoto) que atire a primeira pedra”. **Eu aproveitei bem as minhas bonecas, algumas ainda estão sobre a minha cama. Eu brinquei até o final dos meus quatorze anos, nem pensava em sair, ficar como dizem, só em brincar, brincar e brincar.** (Grifos meus).*

Eu tenho três irmãos. Não me dou bem com o mais velho, nem com o mais novo, às vezes o do meio é um pouco nervoso, mas nós nos entendemos, ele não aceita ouvir os defeitos dele, mas infelizmente tem vários, um pior que o outro. A minha mãe, uma pessoa maravilhosa e sofrida já passou e ainda passa por várias dificuldades, sempre implicando comigo, diz que eu não obedeco ninguém, que eu não faço nada pra ajudar ela em casa, enfim me enche de desaforos, mas eu amo ela e tenho muito orgulho de ser filha de quem sou.



Fotografia do álbum de família

*Como já disse, aproveitei muito minha infância, tenho muita saudade dela, **queria voltar uns sete anos atrás, pra voltar a ser uma pessoa inocente, sem preocupações e responsabilidades, só pensar em me divertir.** Tem tanta gente que podia estar aproveitando ainda essa fase, e já jogou as bonecas fora faz tempo, só querem saber de beijar na boca. (Grifo meu).*

A minha adolescência nem faz muito tempo que começou, mas o que eu já vivi dela, já aprendi bastante coisa, vendo e ouvindo os conselhos da minha mãe. Ela sempre vem com um diferente, me deixa bem preparada para as muralhas que eu vou enfrentar.

(...) Eu tenho um relacionamento bem aberto com minha mãe, conto tudo pra ela e não costumo mentir.

(...) Moro no morro e apesar dos grandes, enormes defeitos daquele lugar, eu adoro morar lá. Foi onde eu nasci, onde eu passei minha vida até aqui, e claro que já foi um lugar melhor do que é hoje. Antes eu ficava até altas horas na rua, agora, dez horas da noite nem se vê sombra, só os malucos.

*(...) **Eu não tenho tudo que eu quero, nem tenho uma vida perfeita sem problemas, mas tenho muito orgulho de ser quem sou e quem me quiser que me aceite do jeito que eu sou** (Grifo meu).*

*O meu futuro só Deus sabe, mas eu também faço meus planos. **Quero terminar meus estudos, fazer o vestibular, faculdade. Não sei se vou conseguir, mas vou tentar, quero ser psicóloga,** (Grifo meu) achar um grande amor que me ame de verdade, muito, pois até hoje o amor só me deu decepção, cheguei a escrever um poema assim:*

*Amar
E sempre sofrer
sonhar*

*Nunca pra realidade trazer
 lutar
 Nunca vencer
 ganhar
 E sempre perder
 chorar
 Pensando em você
 Você
 Que só me fez chorar
 Tentar
 E não parar de sonhar
 Pois é impossível te amar
 E não sofrer.*

*O amor só me faz mal, mas eu me supero, quero ter filhos, dois, menino e menina. Já tem até nome: Jhulia Marianne e Gabryel Douglas, o pai pra eles já avistei, estou tentando conquistar, já está um pouco caidinho, mas tem que ficar deitado. Vou conquistar de verdade, e quero muita saúde pra minha família. **Quero que minha mãe veja eu dona-de-casa. Ela disse que eu vou ser uma porca, que minha casa vai ser um chiqueiro.** (Grifo meu).*

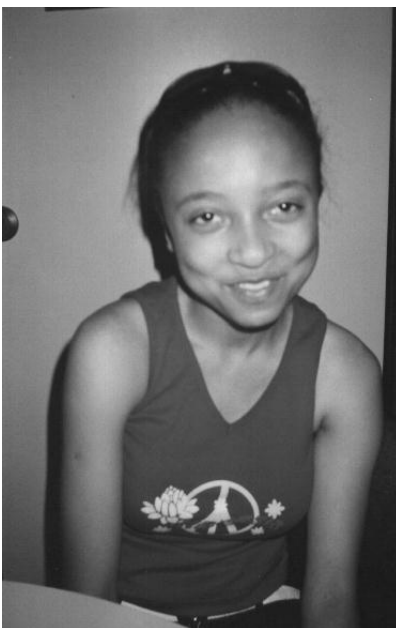
Pretendo alcançar todos os meus objetivos, que não são poucos, e ser e fazer as pessoas muito felizes.

Eloisa (19 anos).

Elô é a mais velha do grupo e também a mais experiente no que se refere ao MNMMR. Com dezenove anos, está no MNMMR desde os treze, inclusive representando o estado de Santa Catarina na CNA. É natural de São José, na

Grande Florianópolis, e morou em Itaquera, São Paulo, antes de vir morar no morro com sua avó, quando tinha seis anos de idade. Hoje mora com a mãe e as duas irmãs. Explosiva e temperamental é também a mais brincalhona e divertida. Elô concluiu o magistério no final de 2001, e este ano prestou vestibular para pedagogia. Quer ser professora.

Enquanto cursava o magistério à noite, trabalhava de office-girl na CELESC durante o dia. Em 2002 Elô trabalhou na creche do Morro do Mocotó, até esta fechar as portas no final do ano por falta de verbas para se manter.



Fotografia: Marcelo Perim

Minha história começa no bairro Roçado, em São José, onde morei com meu pai e minha mãe até um ano e meio de idade. Com a separação deles, minha mãe e eu fomos morar em Itaquera, SP, com a minha avó e o resto da família. Então, nasce minha irmã Elaine.

*Morei em São Paulo até os seis anos de idade. **A minha infância lá não foi muito boa, pois nossa casa era cercada com muros enormes e não podíamos brincar nem no quintal por causa dos seqüestros e também minha mãe trabalhava de doméstica e dormia no serviço.** Ficávamos mais com os tios do que com a mamãe.*

Até que no natal de 1990, viemos até SC, para festejar a data com a mãe de criação de minha mãe e então resolvi ficar com ela.

Minha mãe voltou para São Paulo e desde então passei a morar na rua General Vieira da Rosa, no Morro da Caixa ou pra ser mais chique, Mont Serrat.

A avó de criação me deu toda a educação possível, me pôs na escola Antonieta de Barros, onde cursei desde a 1ª até a 8ª série, sem repetir um ano!

Quando estava com nove anos, minha mãe veio para morar conosco e minha irmã já estava com quase sete anos.

Os anos passaram, minha mãe comprou nossa casa, estava trabalhando de auxiliar de professora, eu fiz a primeira eucaristia, fui auxiliar de catequista, quase dei catequese para minha irmã e outras crianças da minha idade, me crismei... fiz todas as obrigações da igreja.

Já estou com mais uma irmã, nesta época com uns três anos, mas não é filha de meu pai, que só conheci com 11 anos.

Com a irmã pequena, a vida ficou mais corrida. Minha mãe trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. Eu e minha irmã estudávamos uma em cada período e à noite ficávamos na casa da minha avó até a mãe chegar da aula (curso magistério).

*Só tinha tempo de brincar no fim de semana e nas férias. **A gente ficava na rua até as 22:00 horas brincando, correndo e as mais velhas namorando, esta foi uma época muito boa...***

Em 1998 me formei no ginásio e minha mãe se formou como professora.

No ano seguinte, ingressei no magistério e me formei em 2001. Nesta época eu estava trabalhando de Office-girl na CELESC o dia inteiro e estudava à noite. Também já fazia parte do MNMMR, onde era a representante da CNA em Brasília.



Fotografia do álbum de família
Solenidade de Formatura de Elô

Foi um dos momentos mais especiais da minha vida, onde viajei de avião pela primeira vez e sozinha!!!

*Os anos passaram, as coisas mudaram. **Tudo está diferente. Transformado. Aquele lugar no alto, que achava que podia pegar as estrelas com as mãos, onde pedi para morar já não é mais o mesmo.***

Não podemos mais ficar até às 22:00 horas brincando na rua, pois o medo toma conta de cada esquina, de cada olhar, de cada casa.

O tráfico de drogas acabou com o sossego das pessoas e acabando com várias vidas, que conheço desde pequena.

Agora já estou formada! Sou professora, trabalho em uma creche no Morro do Mocotó com o berçário. Está sendo uma experiência maravilhosa. Estou até pensando em noivar em 20023! Não sei quando.

O que eu espero para o futuro é uma cadeira na Universidade, uma vida melhor para minha mãe e minhas irmãs, um emprego e uma família como aquelas da TV (que sejam felizes!) e que o Movimento acabe.

O que eu quero não é muito, até que é só um pouquinho. Só o suficiente para que eu possa ser feliz... (Grifos meus).

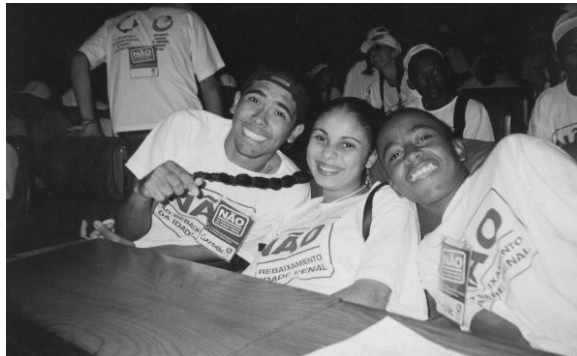
Monique (17 anos)



Fotografia: Marcelo Perim

Monique tem 17 anos. Mora no morro somente com a mãe, e tem mais dois irmãos por parte de pai, um dos quais ela nunca viu. É uma das quatro que tinham bolsas de trabalho. Assim como Dayana, também trabalhava na CELESC, e perdeu a bolsa após o incidente com o Ministério do trabalho. Foi readmitida para trabalhar em um dos setores terceirizados da empresa, agora trabalhando dois turnos e ganhando menos. Graças a isso passou a estudar à noite. Monique é tímida, quieta e reservada. Guarda consigo alguns traumas da infância, decorrentes da relação violenta do pai com a mãe até a separação dos dois, quando tinha dez anos.

Em uma das entrevistas, Monique me disse não ter tido infância, porque passou boa parte daquele tempo se escondendo do pai. Monique está no Ensino Médio e mais tarde pretende prestar vestibular para enfermagem.



Fotografia: Marcelo Perim
Câmara dos Deputados (Congresso Nacional)
durante o VI Encontro Nacional

Roberta (17 anos)



Fotografia: Marcelo Perim

Roberta tem dezessete anos, mora com a mãe, o irmão e a irmã (de quem foi um pouco mãe) na Nova Descoberta no Mont Serrat. Beta é uma das líderes do PROAMAR. Após a saída do “Seu” Carlos da coordenação do PROAMAR, ela e Babyton, outro jovem que se formou no Movimento e no PROAMAR, assumiram a coordenação dos trabalhos. Decidida, interessada, curiosa.

O MNMMR é muito importante na vida de Roberta, segundo ela mesma, participando de todos os eventos promovidos pelo Movimento, além de representá-lo em outros. É a terceira bolsista das que participaram da pesquisa, trabalhando no IPUF no período da tarde. Está terminando o Ensino Médio e ainda não tem certeza da carreira que quer seguir. Falou-me algumas vezes que pensava em cursar Ciências Sociais, outras vezes História e, atualmente, está inclinada a prestar vestibular para Direito.

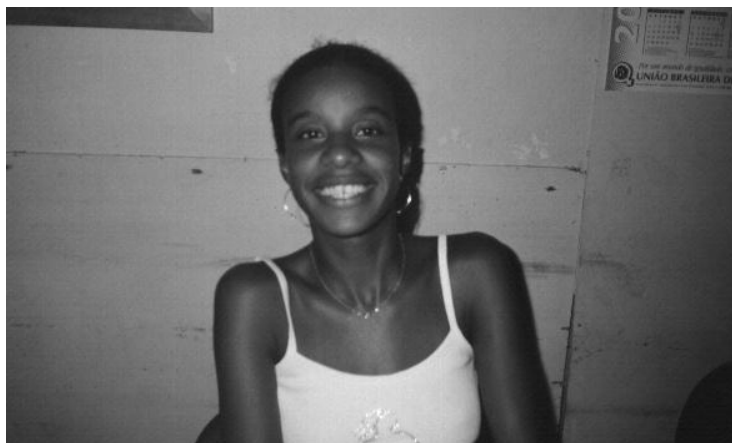


Fotografia: Roberta

Em fevereiro de 2003 Roberta completará dezoito anos e, assim, terá que se retirar do programa de bolsas do PROAMAR. Entretanto, já começou a

trabalhar no MNMMR, também como bolsista, na organização e formação de núcleos de base na capital e no interior de Santa Catarina.

Vanessa (18 anos)



Fotografia: Marcelo Perim

Vanessa é a quarta bolsista, também no IPUF, em vias de entregar o posto, pois já completou dezoito anos. Junto com Elô, aparenta ser uma das mais preparadas. Prestou vestibular para Psicologia, mas pretende fazer Medicina e se especializar em Pediatria. Ela, a mãe e mais quatro irmãos, todos homens, moram na Nova Descoberta. Com uma personalidade forte, procura se impor em qualquer discussão em que participa, destacando-se pela forma qualificada que intervém nas discussões.

Além dos textos referentes ao estudo, me trouxe também várias de suas poesias.

Chegando a conclusão

*Hoje cheguei a conclusão que uma vida
precisa ser aproveitada*

*Hoje cheguei a conclusão que uma vida
precisa ser aventurada*

*Hoje cheguei a conclusão que uma vida
precisa ser simplificada*

*Hoje cheguei a conclusão que uma vida
precisa ser sofrida*

*Hoje cheguei a conclusão que uma vida
precisa ser criativa*

*Hoje cheguei a conclusão que minha vida
só vai ser vida com você envolvido*

Estou num beco sem saída.

*Bom, minhas lembranças começam a partir dos seis anos. Recordo que **minha mãe sempre me colocou em concursos de beleza infantis**, que existiam na própria comunidade, ganhei alguns, outros não, mas ficava sempre entre as primeiras (acho que foi nessa época em que comecei a descobrir o que eu queria ser).*



Fotografias do álbum de família

Como sou filha única sempre tive muitos privilégios e posso afirmar que minha mãe sempre mostrou-me mundos diferentes, e hoje percebo que tive muitas oportunidades na vida. Nessa época também comecei a dançar e ter aulas particulares no SESC, é por isso que **não lembro muito de brincar nessa idade.** Lá por uns sete, ou oito anos, comecei a entender o esforço que a mãe fazia pra tudo isso se tornar realidade, então passei a me esforçar cada vez mais em tudo, porque eu sabia que só assim ela ficaria feliz.

(...) Nessa parte da minha vida ainda lembro da presença do meu pai, ele ainda morava conosco e nós dois saíamos bastante. A minha avó, generosa, era aposentada, e vendia picolé para ajudar na casa. **As despesas de alimentação eram com o pai e com roupas da mãe. Os padrinhos também ajudavam. As coisas eram difíceis, mas não como hoje, nossa vidas eram bem melhores, saíamos pra jantar, passeávamos bastante, etc.**

Entre os oito e nove anos passei a brincar mais, brincávamos de boneca, casinha, etc. Passei a conciliar mais as minhas tarefas e por isso começou a sobrar tempo. As brincadeiras se tornaram melhores: esconde-esconde, ajuda-ajuda, fronteira e vôlei. Para brincar de fronteira era na ponte que tem lá no morro, e de vôlei nós amarrávamos uma corda nas árvores que ficavam na estrada geral. (...) **Comecei a descobrir o meu corpo, e assim cheguei aos dez anos.** Com dez anos já estava na quinta série, passei a estudar à tarde, sem os meus irmãos.(...) **Essa fase dos dez aos doze anos foi uma transição no ginásio. Eram só brutamontes, sem os meus irmãos para me defender e a cabeça e o corpo mudando me afastei de todos,** ficava o tempo todo sozinha, não tinha amigas (elas me achavam boba pela minha timidez), minhas amigas eram a televisão e os livros. A vó ficou doente, muito doente e a mãe ficava direto no hospital. Eu saía da aula e já ia pra lá para vê-las, chegava tarde em casa com a mãe e o pai não estava, os guris estavam

sozinhos. O pai só queria farra, então eles se separaram, e a minha mãe teve de deixar o serviço para ficar com a vó e as minhas tias nos sustentaram, junto com os gêmeos, o Márcio e o Marcelo, que trabalhavam na CELESC e no Imperatriz [rede de supermercados]. As coisas começaram a se apertar cada vez mais. Descobri que a minha vó tinha câncer sem cura. Em agosto de 96 ela morreu. Eu senti tanta dor no peito, mas não entendia porque minha mãe não chorava, tempos depois olhando pra ela entendi – ela era forte e sempre tinha sido mãe e pai, uma fortaleza, ela não poderia cair, senão o que seria de nós cinco. Essa fase foi superada.

(...)Com quatorze anos eu já era bem mocinha, e ganhei a liberdade de ir pros bailes sem meus irmãos. Essa fase foi ótima porque a minha turma era a Monique, Bila, Dadá, Maninha, Viki, Mirela e a Rô.



Fotografia do álbum de família

Nós nos divertíamos muito, muito mesmo, era curtidão direto (menos a Dadá). Era época de Monte verde, Limoense, Guerra, Famibol, etc. Não existia ainda as rivalidades nos morros, não tinha essa de tiroteio, nós aproveitamos tudo e era esquema de montão, era balada direto. Em seguida começaram os ensaios do Copa [escola de samba existente no Mont Serrat], nós estávamos lá todo dia, era lotado, nos divertíamos sem preocupação.

(...)Também comecei a fazer dança afro no Copa, eu, Dadá, Monique, Maninha, etc. Nós dançamos na Assembléia [Legislativa], foi bem legal. E o tempo foi passando, e eu debutei. Minha mãe alugou o vestido que eu queria. Até hoje me lembro daquele dia, eu estava linda, a mãe felicíssima, o pai foi, o baile foi muito legal. Um dia inesquecível, foi maravilhoso, muito bom. (Grifos meus).

2. As experiências lúdicas e de trabalho na narrativa das jovens-meninas.

As vivências da cultura lúdica e de trabalho, desveladas através dos textos escritos pelas jovens-meninas, estão, muitas vezes, de forma explícita ou subjacente às suas narrativas. Trazem em seu bojo questões, temas e categorias relacionadas ao objeto de estudo (mundo do trabalho e da cultura lúdica.), assim como as mais amplas como a família, o amor, a amizade, a sexualidade e outras temáticas. No entanto, para este estudo, procuro privilegiar, as categorias e os temas mais imbricados com o recorte deste estudo, a saber: *as práticas corporais lúdicas na infância e na juventude; o significado do trabalho nos momentos diversos de suas vidas.*

2.1. As vivências lúdicas na infância.

Nas análises a respeito das vivências lúdicas das jovens-meninas me norteiei na afirmação de Huizinga, quando ele apresenta o seu *Homo ludens* (1996), na qual ele diz que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se

desenvolve”, compreendendo, portanto, o jogo como fenômeno cultural e não biológico e, assim, estudado em uma perspectiva histórica.

Huizinga (*Ibidem*: 04) nos fala das várias teorias que existem a respeito do jogo. Segundo uma delas, o jogo é a preparação do jovem para as tarefas sérias da vida; segundo outra, é um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o jogo como um impulso inato para exercer certa faculdade, ou como desejo de dominar e competir. Há, ainda, teorias que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por outras atividades, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal, etc”.

Entretanto a grande maioria se preocupa apenas em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para quem joga, deixando de lado a característica fundamental do jogo: sua intensidade e seu poder de fascinação, que não podem ser explicados por análises biológicas. E é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a essência e a característica primordial do jogo. Nos encontramos, então, diante de uma categoria primária da vida, que podemos identificar desde o próprio nível animal. É legítimo considerar o jogo uma *totalidade*, e é como totalidade que devemos avaliá-lo e compreendê-lo (Huizinga, op.cit.: 05-06). Por isso não é possível aceitar o lúdico como compensatório, pois ele está na vida dos sujeitos, não é uma atividade isolada, faz parte da vida.

Reconhecer o jogo é reconhecer o espírito, pois o jogo não é material. Ultrapassa, inclusive no mundo animal, os limites da realidade física. Do ponto de vista do determinismo de um mundo regido pela ação de forças cegas, o jogo

seria inteiramente supérfluo. A existência do jogo é uma confirmação da natureza supralógica da situação humana. Segundo Huizinga (Op.cit.: 06), “se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional”.

Assim, podemos chegar a questão do lúdico criativo, revolucionário, que não segue os padrões colocados pelo determinismo e acomodação da sociedade capitalista.

O jogo aparece antes da cultura, brincar antecede qualquer forma de organizar aquilo que produzimos e chamamos de cultura²². Para Huizinga (Op.cit.: 06), “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. É o que poderíamos chamar de *o lúdico original*.

* * *

O mundo do lúdico mostra-se privilegiado particularmente nas lembranças da infância, quando as meninas entrevistadas descrevem suas possibilidades de buscar momentos de alegria e divertimento, em meio às privações e às adversidades decorrentes das precárias condições sócio-econômicas em que vivem. Incurções no mundo do lúdico aparecem também nos relatos referentes às conquistas de momentos felizes na vida presente. Ao abordarem suas vivências lúdicas, os semblantes das meninas expressaram o sorriso provocado por

²² Para efeito deste estudo, é preciso entender que “jogo” tem o mesmo sentido que “brinquedo”, assim como nas principais línguas européias, nas quais *jogar* e *brincar* se encerram na mesma palavra (*spielen, to play, jouer, jugar*).

lembranças de momentos agradáveis, nos quais se permitiam oportunidades de sonhar, esquecer, divertir-se e deixar a vida fluir na brincadeira do aqui-agora.

Ouvindo Vanessa temos uma idéia geral de como foi a infância de todas as meninas, rica em brincadeiras, conhecidas e inventadas, momentos ricos em ludicidade, onde o criar e o recriar estavam sempre presentes. Ela recorda de brincadeiras que tomavam o seu tempo na infância:

A gente... eu gostava mais de brincar de fronteira, era bem legal lá na ponte. E como só tem eu de filha mulher, eu brincava muito de soltar pipa com meus irmãos, de bolinha de gude. Mas daí eles me chamavam de café-com-leite. Café-com-leite só tá na brincadeira, mas não conta, mas eu brincava mesmo assim, porque não tinha ninguém pra brincar. (...) Ah, eu sempre gostei muito de brincar, mas eu não gostava muito de brincar de boneca não, não valia muito a pena, eu preferia brincar de outras coisas. Esconder, pegar, mas o que mais valia a pena mesmo era fronteira. E daí... quando a gente queria brincar de vôlei e futebol, daí a gente brincava no meio da rua, porque não tem quadra, não tem nada. (Vanessa)

Carol, a mais jovem do grupo (completou dezesseis anos em setembro de 2002), diz que brincava com meninas e meninos, a maior parte primos e primas, de todos os tipos de brincadeiras. Ela lembra com prazer que os meninos topavam brincar de qualquer coisa, mesmo quando a brincadeira tinha uma conotação feminina. Ela descreve com riqueza de detalhes esses momentos:

Meu cotidiano de infância no morro era brincar sempre de casinha, de chute-latinha, de bolinha. Aí, nós se reunia tudo na frente da casa

da minha tia, que fica bem na boca do morro. Aí, ali a gente decidia do que a gente ia brincar, se era de casinha ou de bolinha ou de outros divertimentos. Geralmente a gente começava a brincar de casinha. (...)... eram meninas e meninos, nós brincávamos juntos, e... era legal porque se a gente brincava de casinha eles brincavam, aí uma era a mamãe, uma era o papai e o resto era tudo filha. Aí a gente montava a casinha, pegava tijolo pra montar mesinha, sofazinho. Pegava uns panos e botava no chão pra fazer de cama, pegava tijolo e botava, né, direitinho, arrumava. Botava uma tábua por cima e fazia de cama. Aí a gente montava tudo isso, depois... lá tem uma chácara bem grande né, e a gente ia pra essa chácara. A gente pegava cinco panela velha, depois a gente ia pegar matinho pra gente fazer de comidinha. Era um... era um mutirão do lixão, as nossas mães diziam. (Carol)

As meninas não fazem referência à interferência dos adultos nas suas brincadeiras, com exceção de Vanessa, que por ser a única menina na família, tinha que brincar com seus irmãos. Eles faziam restrições, mas porque ela “era muito chorona, daí tinha que brincar com eles”, para evitar um conflito com a mãe, a aceitavam nas brincadeiras.

As outras meninas trouxeram lembranças de uma infância agradável e divertida, em que as atividades que preenchiam o tempo livre, quando não estavam na escola, eram predominantemente lúdicas. Roberta, por exemplo, que teve a infância abreviada pelo nascimento da irmã mais nova, até este tempo, lembra de uma infância tranqüila, na qual ela brincou muito. Da mesma forma, embora tenha havido uma ruptura na passagem da infância para a adolescência, Monique, que deixou de brincar com onze anos, lembra que antes de ir embora

passava bons momentos com as amigas no morro quando, segundo ela, era possível brincar despreocupada na rua. As outras meninas também fizeram alusão ao fato de que quando eram crianças era possível brincar sem perigo nas ruas.

As práticas lúdicas das meninas também tinham lugar no PROAMAR, e estavam ligadas à prática de esportes e passeios que eram realizados periodicamente. O Projeto surgiu no princípio da década de 80 procurando minimizar a carência de espaços para a prática de esportes em Florianópolis, especialmente no centro da cidade, atendendo especificamente crianças e adolescentes do Morro Mont Serrat. Desde o princípio, é marcado pela informalidade no planejamento e realização de suas ações, nas quais, graças à influência do MNMMR, a formação e organização dos meninos e meninas são o foco central das atividades. Seguindo as diretrizes do Movimento, o PROAMAR procurou dar vez e voz aos meninos e meninas e priorizou as atividades lúdicas como instrumento de trabalho. Num passado mais recente, o PROAMAR também é lembrado pelas meninas quando falam de seus *momentos lúdicos*:

No PROAMAR sempre teve diversão, assim, de ir pra rir um do outro. A gente sempre ia pra jogar futebol, né, geralmente, vôlei. A gente brincava bastante, outras pessoas, também, que não eram do PROAMAR. A gente brincava de bastante coisa. De pegar, de esconder, mesmo sendo grande, ninguém tinha preconceito com nada. Brincava de correr lá na quadra com os meninos. (Dayana)

Era um intercâmbio, né, com as outras comunidades. A importância disso é a gente sempre tá ligado da importância de todo esporte em si com a gente, né. O que ele traria bem, o que não traria. Os outros

passeios, que a gente fazia por algum motivo. E sempre tentava relatar todos os passeios e esportes que a gente tinha, pra que no fundo ele tivesse algum sentido, né. Que ele não fosse só uma brincadeirinha, uma... e sim uma coisa importante, né, uma coisa concreta... pra nós, né. E ele sempre foi... sempre foi muito discutido, né. (Roberta)

Roberta além de resgatar as práticas lúdicas no PROAMAR, lembrou do processo de avaliação das atividades que eram executadas pelos meninos e meninas. Esta ainda é uma questão mal resolvida dentro do MNMMR. Através do relato colocado acima, podemos perceber uma dicotomização na execução das atividades, cumprindo o lúdico um papel funcionalista, descolado do princípio educacional que estaria expresso nas atividades.



Fotografia: Marcelo Perim
“Hora do lanche” (Encontro preparatório)

Embora tenha um caráter informal, a prática educativa está fragmentada em dois momentos: um formativo, onde a atividade é planejada e possibilita aos meninos e meninas conhecerem e/ou construir formas próprias de

organização; e outro lúdico, no sentido funcionalista, momento para extravasar a energia contida, para descanso mental. Contraditoriamente, num momento questiona a sociedade de classes, procurando novas alternativas de organização e participação; no outro a legitima, fazendo uso do lúdico da mesma forma que o capital o faz, como um dos instrumentos de controle mais conhecidos desta sociedade.



Fotografias: Marcelo Perim
“Hora de brincar” (VI Encontro Nacional)

Uma das conseqüências da relação entre trabalho e o lúdico é o surgimento do conceito do *lúdico funcionalista*²³. É à criança e jovem empobrecidos que se destina este conceito, sofrendo eles em dobro, assumindo o papel de adulto mais

²³ O adulto na modernidade tratou também de racionalizar as brincadeiras infantis, *pedagogizando* o jogo e as brincadeiras infantis, num esforço para submeter a criança “ao processo de domesticação lógico racional” (Santin, 1994: 20).0

cedo²⁴ e, ainda, vivendo em uma sociedade onde o brincar perdeu o sentido e o valor. “O brinquedo tornou-se perda de tempo, aceito quando ele pode se tornar um meio eficaz, por exemplo, uma terapia para os males das tensões do trabalho” (Santin, 1994: 24). O lúdico manifesta-se com frequência na infância e, à medida que a criança cresce e vai sendo transformada em adulto, este vai desaparecendo.



Fotografia: Marcelo Perim
Debate entre os meninos e meninas durante
o Encontro preparatório para o VI Encontro Nacional

As meninas várias vezes traçaram comparações entre suas vivências lúdicas da infância com as das crianças que crescem no morro hoje. Eloísa e Vanessa depositam na violência a responsabilidade pelas mudanças ocorridas no

²⁴ No século XVII, ao findar a primeira infância, a criança passava a ser introduzida no mundo dos adultos. “As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens. (...) Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas: ‘Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança’. (...) Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: **era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar**” (grifo meu) (Ariès, 1978: 87).

cotidiano infantil do Mont Serrat. Para elas a falta de segurança obriga as crianças a viverem confinadas dentro de casa ou, no máximo, no espaço do quintal:

*Os anos passaram, as coisas mudaram. Tudo está diferente. Transformado. Aquele lugar no alto, que achava que podia pegar as estrelas com as mãos, onde pedi para morar já não é mais o mesmo. Não podemos mais ficar até às 22:00 horas brincando na rua, pois o medo toma conta de cada esquina, de cada olhar, de cada casa. **O tráfico de drogas acabou com o sossego das pessoas e acabando com várias vidas, que conheço desde pequena.** (Grifo meu). (Eloísa)*

... a gente nas férias, a gente entrava sempre muito tarde porque não tinha violência, então não tinha problema de ficar na rua, que não acontecia nada. E hoje a gente não vê mais criança brincar na rua, nada, é mais dentro de casa mesmo ou no quintal. (Vanessa)

Carol chama a atenção para a mudança de atitude das crianças diante da nova organização social do morro, a partir da chegada do tráfico de drogas:

*... a **geração de hoje**, ela brinca completamente diferente. Elas brincam mais é de... de guerrinha, fazem... **compram suas arminhas de espoleta e ficam brincando.** E... não tem mais o mesmo divertimento de antes, como era com a gente, eles são completamente diferentes. (...) É que hoje no morro... vamos dizer que antigamente não tinha o tráfico.(...)... as crianças de hoje, elas vivem mais no meio do tráfico, vendo as coisas que acontecem. Elas acham que vendo aquilo ali, é uma forma delas brincar, fazendo a simulação do que elas imaginam... o que elas imaginam, as crianças*

brincam. Tipo se elas imaginam fazer um tiroteio, as crianças vão lá e brincam, tipo um contra o outro. (Grifos meus). (Carol)

2.2. O fim da infância.

Ao compararem suas infâncias com as crianças de hoje, as meninas várias vezes falaram que hoje os meninos e as meninas crescem e amadurecem muito rápido. Segundo o depoimento de Carol, "... com a mudança das pessoas do morro (...) eles foram vendo outras coisas (...) tão crescendo mais rápido e acham que as brincadeiras que nós brincava é careta, então por isso que eles não brincam". Isto acontece em função da influência de traficantes, que estimulam a entrada de crianças e jovens cada vez mais cedo no tráfico de drogas, principalmente meninos. Às meninas resta o papel de concubinas, incitadas a iniciarem prematuramente sua vida sexual. Ouvi vários relatos, das meninas que participaram da pesquisa, a respeito de meninas de doze, treze ou quatorze anos, que mantinham casos com traficantes do morro. Segundo as meninas, este é um caminho sem volta, pois depois de envolverem-se com os traficantes, os mesmos não admitem serem abandonados. Mas, das constatações das meninas a respeito da precocidade das crianças de hoje, do seu estranhamento diante desta nova realidade, durante um bom tempo, me parecia que algo não estava no lugar. Demorei a perceber do que se tratava, pois se tratava de uma abstração, um lapso de tempo. Quando ouvia as meninas ficava com a impressão de ouvir velhas histórias, de ouvir parentes antigos ou amigos mais velhos contando de tempos passados.

Este lapso de tempo entre estas duas gerações é de apenas quatro ou cinco anos. As meninas estranham a precocidade de seus primos e primas mais novos, mas sempre acharam justificativas para a forma precoce como abandonaram suas brincadeiras de infância.

A minha primeira experiência foi como babá. Eu comecei a trabalhar, a cuidar dos meus primos em casa. Aí, as minhas tias me pagavam. (...) Com onze anos eu comecei a ter experiência de trabalho. Na época eu não gostava muito, mas depois eu comecei a pensar bem. (...) Porque trabalhando tu tens mais liberdade, teu próprio dinheiro e tu vai aprender administrar teu próprio dinheiro, tu não vai gastar tanto em besteira. (Carol)

... eu tinha de dez pra onze anos (...) ... as minhas amigas estudavam tudo de manhã, só eu estudava à tarde, daí na parte... no horário que elas tavam em casa eu não tava, daí eu fui deixando de brincar e fui me afastando delas, assim. Foi um período em que eu fiquei bastante sozinha. (Vanessa)

... com onze anos a gente não se cansava mais de ficar brincando. A gente... sei lá... era assim uma coisa mais pá, né. Não tinha mais tempo também, aí eu fazia dança, aí eu não tinha mais tempo de ficar brincando, assim. Porque daí o meu tempo era mais ocupado. (Monique)

O fim das brincadeiras anuncia também o fim da infância, abreviada, segundo as próprias meninas, por mais de um motivo: porque perderam o contato com as amigas; porque passaram a se ocupar com muitas atividades durante o

dia; porque com a chegada da violência passaram a viver confinadas dentro de casa; porque tiveram que assumir as funções de cuidar da casa ou dos irmãos ou irmãs, etc. Mas o fator que está presente na vida de todas elas, e chegou junto com a juventude, modificando suas práticas e dando nova dimensão a suas vidas, é o trabalho. A partir da entrada no mundo do trabalho as meninas aceleraram sua entrada no mundo dos adultos:

... quando tu quer fazer alguma coisa, quer te comandar, quer decidir pela tua vida, tu vai ter que arcar com conseqüências de gente grande, e não como uma menina de 12 anos.(...)... a partir do momento que tu decide que já pensa que nem gente grande, tu não pensa mais em brinquedo. (Roberta)

O tempo de ser criança é potencializado entre as classes populares. Há muito tempo que encontramos nos discursos da burguesia o trabalho como importante instrumento socializador da criança empobrecida, pois o tempo livre dessas crianças sempre foi visto como ameaçador por desenvolver-se no espaço subversivo das ruas e da própria casa operária. O lúdico continuou presente na vida das meninas, mas para que pudesse voltar a se manifestar nas suas vidas, seria preciso que houvesse a suspensão das obrigações e do constrangimento (Carrano, 1992: 61).

2.3. As práticas de lazer e do lúdico na juventude.

Assim como muitas culturas têm seus ritos de iniciação da criança para a idade adulta, para as meninas do Mont Serrat esses ritos acontecem quando começam a trabalhar. O trabalho leva à renúncia da infância, da ludicidade. Dessa forma, gradativamente, o lúdico da infância vai sendo substituído por práticas de lazer mercantilizadas, nas quais se consome a mercadoria que está à mão ou que caiba no seu bolso. Essas novas vivências demandam uma determinada preparação e aquisição de novos hábitos como, por exemplo, usar a roupa certa à noite, combinar os acessórios, aprender a fumar, aprender a beber, a apreensão de um novo vocabulário e uma nova conduta, principalmente diante dos rapazes. Para Pais (1993: 90), estes novos interesses orientados para o consumo são o que marca os indivíduos na sociedade de “massas”. Ainda segundo o autor,

O desenvolvimento econômico e o alargamento da escolaridade teriam também favorecido os *pequenos consumos juvenis (grifo meu)* e, através da esfera do consumo juvenil – orientado em grande parte para a satisfação de necessidades de lazer -, também se teria feito sentir uma preponderante influência dos *mass-media* e dos grupos de amigos. (...)... a cultura juvenil acabaria por se configurar como uma extensão ou apêndice da cultura de massas pouco ou nada dependente da estrutura de classes (Ibidem: 90).

Essa cultura de massas, ligada ao capital, consumidora de bens de consumo, constituída por pessoas de todas as classes sociais é chamada pela Escola de Frankfurt de Indústria Cultural (Bosi, 1994) e, mais especificamente relacionada com o lazer enquanto mercadoria de *Indústria do Entretenimento* ou Indústria do Lazer – indústria esta que tem seus fundamentos no fetiche da

mercadoria propagados pela Mídia, como bem nos lembra Guy Debord (1997) em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*.

As brincadeiras da infância começam, paulatinamente, a serem trocadas pelas saídas à noite, os bailes, os shows noturnos, quando as condições financeiras possibilitam, ou encontros na casa de amigas, nos quais escutam música, dançam, jogam conversa fora.

As vezes, pra baile assim, eu não vou muito porque, falta de opção, né, porque com essa onda de tá brigando, armas, eles cortaram todos os lugares bons que tinha pra ir. Daí acabaram todos os bailes, né, bons que tinha que a gente ia, e agora a gente fica mais em casa. Às vezes a gente sai, quando tem dinheiro, quando não tem não sai. (Dayana)

*Hoje pra se divertir, assim, não tem muito lugar pra ir, assim. Os lugares que têm, assim, pra sair na noite no caso, já é um pouco... bem caro assim, lugar pra se divertir com segurança. E... assim, a gente sai assim, às vezes a gente... eu e as gurias vamos pro CAL, e fora isso a gente, se for assim, pra algum lugar, acho que pra praia. Daí a gente se diverte. **Mas a gente fica mais é uma na casa da outra.** (Grifo meu). (Vanessa)*

... o que eu curto assim, é dançar com as minhas amigas. Gosto de ir pra praia. Deixa eu ver o que mais... ah, gosto de sair assim. É mais isso, assim, a minha diversão, é... passo a maioria do tempo se eu não tou trabalhando, final de semana assim, se eu não tou em casa, tou na casa das minhas amigas. Aí a noite a gente sai, assim, a gente fica conversando... é mais isso, é uma rotina... só isso. (Monique)

Hoje a minha diversão é sentar na casa da minha prima... com as minhas primas, com amigas e ficar batendo papo, conversar sobre a vida, saber uma da vida da outra e falar do colégio e o que não tá bom e o que tá bom. De vez em quando sair, sair pra noite, ver algumas coisas diferentes. (...) como o meu irmão sempre tocou em banda eu sempre... eu sempre tentava dar uma fugidinha, ia mais freqüente e saia... fazia muitas festas com vários amigos. Mas aí quando eu comecei a trabalhar, eu comecei a ver o custo que dava, que não era fácil ganhar dinheiro toda semana... (...). E como eu comecei a trabalhar, eu comecei a ver o valor do dinheiro, que eu... eu tinha que escolher entre ter coisas que eu gostava é... roupas, ou... ou sair. (Roberta)

As meninas descrevem, nas suas vivências lúdicas na infância e na juventude, a história de suas descobertas, a partir de experiências vividas, nas quais tinham de reconhecer seus limites e seus recursos para enfrentar os desafios e as dificuldades que se apresentavam na vida cotidiana.

Mesmo com a infância abreviada e, conseqüentemente, com as práticas lúdicas deixadas em segundo plano, viveram intensamente esse período. Isso quer dizer, então, que não se pode falar necessariamente do fim da infância, mas do fim de uma determinada idéia ou conceito de infância, de acordo com a cultura de cada sociedade (Postman, 1999). Nesse tempo os limites eram a capacidade das meninas de superarem sua própria criatividade. Era recriar a partir do que já tinham, reinventar todos os dias a mesma brincadeira, levadas pelo prazer de fazer de novo aquilo que já sabiam fazer, mas que raramente era do mesmo jeito. O fascínio pelo inútil, quando “fazem a história a partir do lixo da história”

(Benjamin, 1984: 14), utilizando “panos”, “tijolo”, “tábua pra fazer de cama”, “panela velha”, um autêntico “mutirão do lixão”. Suas ações lúdicas se opõem, portanto, a lógica da sociedade capitalista, cujo conceito de utilidade está relacionado a tudo aquilo que tem algum fim prático, tendo que necessariamente justificar-se no sistema produtivo, que pode ser produzido e consumido, do qual se possa tirar algum proveito, ou gerar lucro. O sentido de inutilidade opõe-se ao de utilidade, pois nada pode produzir ou gerar de lucrativo. Por isso o fato dos inúteis, inadaptados e marginalizados inserirem-se nesta categoria. Esse pensamento está relacionado de forma direta com a criança e sua ludicidade, seu jogo e sua brincadeira, características próprias a sua vida, os quais são vistos sob o ponto de vista de nossa sociedade como coisa “não séria”, ou seja, inútil e improdutivo.

Com a entrada no mundo do trabalho, assunto que passo a me ocupar no próximo item, a ludicidade fica para trás, pois, o lúdico não pertence à lógica do capital como o *lazer*. O lúdico é criação contínua, liberdade, gratuidade e não o mero consumo do tempo sem sentido, é, portanto uma vivência com sentido e a incorporação de todos os sentidos nos momentos de sociabilidade, construção de história e cultura. Isso posto, fica claro que...

A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la (Perroti, 1990: 20).

2.4. As vivências de trabalho.

O trabalho, remunerado ou não, está presente na vida de mulheres de classes populares, desde a infância. Os fatos ligados ao trabalho estão sempre presentes nos relatos de sua história pessoal e de sua família, o que acaba por influenciar suas percepções e opiniões a respeito do mundo e da vida, além de despertar seus sentimentos e impulsionar suas ações. Jacqueline Tiltoni (1994: 23) ressalta a importância do trabalho como *elemento fundamental para a análise do ser humano e sua relação com o mundo material e de sua vida psíquica*, pois é por meio do trabalho que se criam e se reproduzem as condições de existência de pessoas e grupos.

É preciso salientar que, na maioria das vezes, se entende por trabalho e, deste modo, indivíduo que trabalha, somente aquelas atividades que são remuneradas. *O trabalho doméstico aparece como uma atividade desprovida de valor, pois não se vincula diretamente à produção e não é remunerado mediante salário* (Blay apud Scarparo, 1996: 78).

Arrumar a casa é exclusividade tua (da mulher), é herança (grifo meu). A mulher tem o dever de arrumar a casa. Por isso comecei a trabalhar. (Roberta)

Eu chego do colégio, recolho a roupa, já chego trabalhando. Recolho a roupa, dobro, guardo, aí eu venho e faço o serviço, aí eu atendo o pai, aí eu começo a fazer a janta, aí eu lavo a louça, aí eu ponho a roupa de molho, eu tiro a roupa da máquina, eu estendo a roupa. (...)

Tu és a mais velha? *Não. Mais velha é a Letícia, 18 anos.(...) E a Letícia trabalha? Não, tá desempregada. (Carol)*

O trabalho precoce pode ser considerado um fator muito importante no relacionamento familiar e social, delineando as bases da inserção do sujeito no meio sócio-cultural em que vive seu processo de socialização. Tânia Dauster (1992: 34) enfatiza que *o trabalho infantil nas camadas populares (...) é representado como natural*, desvelando uma cultura de trocas e reciprocidades em prol da sobrevivência. Como no caso de Roberta:

Eu acredito que a minha... a minha infância, ela terminou com os nove anos, né. A minha mãe ficou grávida da minha irmãzinha caçula. E... aí veio as dificuldades. Ela teve que trabalhar mais, pra poder ganhar mais, pra poder sustentar três filhos. E... daí eu comecei a cuidar da minha irmã, comecei a ficar ajudando mais em casa e fazer mais o serviço de irmã, assim, mais de mãe, cuidar dela. (Roberta)

Entretanto, essa *naturalização* do trabalho infanto-juvenil *precoce* tem como pano de fundo a garantia de continuidade, e serve até hoje para manter as relações de poder existentes, beneficiando aqueles que detêm o poder econômico e/ou político. Assim, o trabalhador ganha um salário que lhe induz a inculcar nos filhos que é bom o hábito de um trabalho regular, entretanto é *apenas o necessário para que ele não possa dispensar o salário dos filhos e fazer deles algo mais do que simples operários* (Engels, 1985: 95). Essas práticas ajudaram a construir a teoria de que o trabalho é solução para o *problema do menor*

abandonado e/ou delinqüente, mais ainda, segundo os princípios e valores perversos inculcados pela ideologia da burguesia, a qual dita que *para os filhos dos pobres o trabalho e para os filhos dos ricos a escola privada, a diversão, o consumo dos brinquedos da Indústria cultural, as viagens à Disneyworld, conforto, o ócio, etc.*

É possível verificar os mesmos princípios em iniciativas e programas de instituições públicas e privadas. Grande parte dos projetos e programas destinados as classes populares e seus filhos parecem preparar para a aceitação de sua condição de vida, não permitindo qualquer vislumbre de uma vida melhor, ou direito a ela. Vemos em boa parte dos projetos e programas, ditos educativos, o esgotamento das possibilidades da criança empobrecida, preparando-a para o exercício de funções subalternas, ou pior, jogando-a numa suposta autonomia no que tange à produção dos meios para sua subsistência. São os conhecidos cursos técnicos, formando muitas vezes mão-de-obra para trabalhos que nem existem mais.

Essa é a concepção tecnicista de preparação para o trabalho que norteia os projetos educativos para crianças e jovens, concebida a partir do pressuposto que uma vez habilitados para desempenhar determinada tarefa, têm os meios necessários para se afastar de uma vida marginal. Esses espaços não precisam ser descartados, mas é preciso que sejam compreendidos como *meio* e não o *fim*. Devemos empreender esforços para fazê-los instrumentos para o aperfeiçoamento do debate e da discussão acerca das relações que os originaram e como podem ser transformados.

Já a inserção precoce no mercado de trabalho, de forma regular, tem a conotação de extrema necessidade:

Justifica-se somente quando todas as outras alternativas se esgotaram, uma vez que, em geral, implica a criança ou o/a adolescente correr riscos de prejudicar os estudos ou mesmo de abandonar (...) a escola (Bernardes et al., 1993: 7).

O trabalho doméstico é tido como atribuição predominantemente feminina. No período em que estão construindo sua identidade feminina, as meninas arrumam a casa, cuidam de crianças e cozinham para a família, agregando essas experiências aos significados que são atribuídos ao ser feminina. Além disso, o advento do casamento aumenta a pressão para que as mulheres desempenhem o “papel de trabalhadora doméstica (...) porque traz consigo a expectativa do nascimento imediato de filhos” (Chase apud Scarparo, 1996: 80).

Dayana, embora afirme que quer terminar seus estudos, cursar uma faculdade, já reproduz em suas falas elementos próprios do papel sexual da mulher em nossa sociedade, afirmando que quer ser uma boa mãe e dona-de-casa:

Quero terminar meus estudos, fazer o vestibular, faculdade. Não sei se vou conseguir, mas vou tentar, quero ser psicóloga, (...) quero ter filhos, dois, menino e menina. Já tem até nome: Jhulia Marianne e Gabryel Douglas, o pai pra eles já avistei, estou tentando conquistar, já está um pouco caidinho, mas tem que ficar deitado. Vou conquistar de verdade, e quero muita saúde pra minha família.

Quero que minha mãe veja eu dona-de-casa. Ela disse que eu vou ser uma porca, que minha casa vai ser um chiqueiro. (Dayana)

Nesse contexto, cria-se um modo de ser e de viver atrelado aos condicionamentos de classe e de gênero que, no caso das mulheres, “propiciam a maximização da intensidade dos processos inerentes à condição feminina” (Salém apud Scarparo, 1996: 80).

O processo de generalização da condição feminina, bem como sua intensificação através das etapas e rituais do desenvolvimento da mulher, dificultam a descoberta de particularidades individuais para a criação de um projeto pessoal e diferente. A mediação entre estas particularidades e o genérico pode levar ao desenvolvimento de outras habilidades que assegurem maior mobilidade social, o que traria ressignificações para a esfera do trabalho feminino. Poderíamos, nessa perspectiva, esperar para o trabalho outros significados, além daquele de “mecanismo de perpetuação das expectativas sócio-culturais para o feminino, sendo um instrumento de libertação e desenvolvimento para as mulheres” (Scarparo, 1996: 80).

Nas vivências de trabalho, então, a mulher pode buscar satisfazer suas necessidades e aspirações, associando novos significados à sua vida. No caso das meninas, para a maioria delas o trabalho veio atender, principalmente, necessidades de consumo, entretanto, elas desejavam também independência e salientaram que a partir dessa independência passaram a valorizar o que conquistavam com o trabalho, adquiriram mais *responsabilidade*, pois tiveram que assumir as conseqüências dessa nova vida, como por exemplo, as dívidas que

contraíram. Roberta, Vanessa e Carol falam das suas primeiras vivências, e como suas vidas se modificaram a partir da entrada no mundo do trabalho:

... eu decidi trabalhar, quando eu fiz 15 anos. Eu ganhei a proposta de trabalhar, a minha mãe disse... deixou, ela liberou, que ia ser uma coisa boa pra mim. Mas daí eu comecei a arcar com coisas de gente grande, a pagar minhas coisas, a ter que cumprir regras de gente grande, ter que trabalhar, ter que comprar e pagar, ter que compartilhar com as coisas de casa. Aí eu deixei de ser uma criança, passei pro mundo das pessoas grandes. (Roberta)

Com quinze anos eu comecei a trabalhar, e trabalhar pra mim foi... vamos dizer que foi muito bom. (...) Quando eu comecei a trabalhar, eu comecei a trabalhar pra ajudar a minha mãe, no caso. (...)... e tem... essa questão da independência financeira, pra mim depois dos quinze anos também foi bom porque... tu... eu tendo o meu dinheiro eu faço o que eu quero e bem entendo e não tem ninguém, pra no caso... é, se meter assim, vamos dizer. (Vanessa)

Quando eu comecei a trabalhar eu não sabia administrar o dinheiro, mas depois com o tempo eu fui aprendendo a administrar bastante. (...) Quando eu trabalhava, eu não dependia da mãe pra dinheiro. Eu podia comprar minhas coisas. E agora que eu não trabalho, eu dependo dela. (Carol)

Mas não podemos nos equivocar com o entusiasmo das meninas, pois se elas entendem que, de alguma forma, tornam-se independentes, essa independência está ligada ao atendimento das necessidades básicas mais

imediatas (socialmente necessárias), ou na pior das hipóteses, vem atender aos apelos de consumo a que estamos expostos todos os dias.

... o que mais me incentivou foi... isso, de quando, de tá pedindo as coisas pra eles (os pais). Querer sair. Querer um dinheiro e tá pedindo. (...) As minhas amigas não precisavam mais disso, né. Elas todas trabalhavam: “Ah, vão sair?”, sempre eu: “Não tenho dinheiro, não tenho dinheiro!”. Daí eu decidi também ir atrás. Daí trabalhei, comprei bastante coisa. (...) Comprei o meu celular, eu queria, né! Comprei. (Dayana)

Mascarenhas (2000: 76), diz que precisamos entender que o trabalho nas suas diferentes formas, “vem sendo reduzido a mera atividade vital, cuja única e exclusiva orientação ainda é a subsistência garantida sob a forma de salário” (trabalho alienado - preocupação). A forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista não garante a realização das aspirações e desejos do sujeito através do mesmo, pois promove a dissociação entre o sujeito e o resultado de sua ação no mundo (Tittoni, 1994: 25). “Ocorre uma ruptura, uma cisão, um divórcio entre o produto e o produtor” (Codo, 1985: 19), fazendo com que desejos e projetos se transformem em possibilidades distantes sem relação com o aqui-agora da atividade em que se trabalha. Essa ruptura impede a constituição de um espaço de vivência no trabalho, que facilite a troca, a reflexão e a crítica da realidade. É interessante observar que no caso das meninas, de uma maneira geral, o trabalho é visto somente como forma de melhorar a vida, dissociado, por

exemplo, da militância no MNMMR. O primeiro é espaço para garantir a sobrevivência, o outro é espaço de luta, de reivindicação.

Transformar cada ação, remunerada ou não, em espaços de existência que priorizem a qualidade das relações de gênero, de classe, de geração ou de raça/etnia é mais um desafio na conquista da cidadania. Dessa forma, histórias individuais de inserção num mundo de opressão e exploração, passam a construir espaços coletivos nos quais elas podem sonhar e construir utopias.

A idéia de construir espaços significa que estes não existem, e podemos perceber isto na vida que se reduz à sobrevivência imediata, num contexto no qual precisam estar, constante e exaustivamente, procurando atender a todas as expectativas que depositam sobre elas: aceitação de normas do local de trabalho, muitas vezes precarizado, como no caso de algumas delas, que sequer tinham carteira assinada; utilização passiva de um sistema de transportes precário que, muitas vezes, retrata cenas inesquecíveis da violência urbana.

O desafio de sonhar e planejar, assim como o trabalho, abrange todas as fases da existência humana, neste momento histórico e nesta sociedade em que vivemos. Trabalhar e enfrentar desafios significa inscrever-se no mundo com a coragem de quem aceita experimentar seus limites. Tais limites, quando referentes à questão do trabalho, também englobam as estratégias das forças sociais organizadas, que restringem os espaços de singularidade e diferença. Essa restrição se manifesta nas diversas dimensões das relações humanas, a começar pelo processo de socialização, engendrado inicialmente no seio da família de origem. Especificamente quanto ao trabalho, sou da opinião que vivências junto aos familiares, grupos de jovens, escola e outras organizações

sociais devem estimular a construção de outros conceitos de trabalho e novos significados sobre o que significa ser trabalhador e trabalhadora no âmbito do capitalismo no momento que está em jogo o *futuro do presente* dessa juventude, imersa ainda nos esquemas da exploração dos estágios e aprendizagens sociais, voltadas única e exclusivamente para o trabalho alienado. Dito isso, há ainda muito que fazer futuramente junto às meninas e através do MNMMR, em termos de intervenção e superação da relação entre classe e gênero, considerando o conteúdo de suas narrativas quanto as representações sociais sobre o trabalho e o lazer, e também em termos dos limites de suas falas repletas de sinais de conformismo, mas também há muito o que trabalhar e potencializar, num futuro bem próximo, a partir das possibilidades de resistência e transformação presentes nas suas críticas sociais.

CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE LÚDICO, TRABALHO, GÊNERO E CLASSE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS JOVENS-MENINAS

Ó mãe
me explica, me ensina, me diz:
o que é feminina?
Não é no cabelo, no dengo, no olhar...
é ser menina por todo o lugar.

Então me ilumina, me diz:
como é que termina?
Termina na hora de recomeçar (...)

(...) Esse mistério estará sempre lá
feminina, menina por todo o lugar (...)

(Trecho da música “Feminina”, Joice)

1. A construção do ser social menina/mulher: gênero e classe.

Como podemos constatar no Capítulo II, as memórias de infância das meninas permitem conhecer uma parte daquilo que cada uma delas percebem como importante de ser lembrado e narrado. Além disso, permitem também captar, nas entrelinhas das narrativas, de que forma o que viveram na infância contribuiu até então para a formação do ser social menina-mulher-jovem. Em outras palavras, abre possibilidades para se questionar qual o papel e a importância das vivências lúdicas e de trabalho na infância com vistas à construção de suas subjetividades.

Assim, para o desvelamento dessas questões, iniciadas no Capítulo II, tendo em vista o recorte de gênero e classe, considero relevante, para iniciar este capítulo, colocar a seguinte indagação: *o que é ser menina e jovem ao mesmo tempo, tendo em vista a cotidianidade do morro (família, pobreza, sexualidade, trabalho, preconceito, violência, etc.)?*

Para responder esta questão, recorro a alguns conceitos para melhor compreender a categoria gênero, naturalmente vinculada a perspectiva de classe social, visando entender como ela, sendo construção social e cultural, tem importante papel na formação das meninas.

Parto, então, do conceito de gênero como uma *tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens* (Scott, 1995: 85).

Da forma interpretada pela autora, a definição de gênero é fundamentada a partir de duas proposições básicas: como *elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos* e como *uma forma primária de dar significado às relações de poder*. Em relação à primeira proposição, gênero tem a ver com os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos que põe em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, as instituições e as organizações sociais (família, educação, mercado de trabalho, sistema político) e, finalmente, a identidade subjetiva. Sobre a segunda proposição a autora afirma que o gênero não é o único campo no qual o poder está articulado, mas *ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas* (Idem, ibidem: 86-88).

Deste modo, compreendido como “construção cultural e simbólica das relações homem/mulher” (Grossi, 1992: 70), e diferenciado de sexo, no que diz respeito à questão biológica, o gênero transforma-se num instrumento de análise

das complexas relações que se estabelecem no tecido social como as vivências na família, as práticas lúdicas na infância e na juventude e o mundo do trabalho.

A partir daí, é preciso reconhecer que o esforço de produzir a mulher submissa e excluída, cujo padrão ideal acaba conformando, em maior ou menor grau, a cada uma delas, exige programação especial na infância (Scarparo, 1996: 151). Assim, também procurei saber das experiências das meninas deste estudo junto à família, na convivência com pai, mãe, irmãos e irmãs, num contexto que colaborou para a construção pessoal de cada uma, no qual viveram experiências de privação afetiva, material e cultural.

As adversidades do cotidiano familiar não impediram que as expectativas sociais de gênero se expressassem nas formas de relacionamento do grupo e influenciassem a construção da identidade feminina. As expectativas sociais para cada membro da família delimitaram os espaços de mobilidade social. No caso das meninas, até determinada idade, era permitido circular especialmente na esfera privada, unindo-a ao ambiente familiar e à participação em eventos (como festas, bailes, shows) sob a tutela de familiares, principalmente dos irmãos, como já me referi no capítulo II. Segundo Scarparo (1996: 151), dessa forma, toda e qualquer antecipação do futuro tinha como base o contexto já conhecido: o espaço privado. Vanessa, por exemplo, por ser a única menina entre quatro irmãos e com a ausência do pai, teve desde muito cedo a tutela da mãe e dos irmãos na condução de sua vida. Entretanto, o controle das suas ações e a submissão ao desejo de sua mãe e seus irmãos, correspondia aos anseios da família de superação da condição social em que viviam.

Esta condição de submissão da mulher, bem como as posições que ocupa nas múltiplas esferas do poder, tem sido objeto de estudo no âmbito das ciências sociais. Estela Grassi (apud Scarparo, 1996: 151-152) descreve várias teorias antropológicas que explicam a dominação da mulher. Uma delas atribui à caça a origem da humanização, o que provocou a divisão sexual do trabalho e gerou uma ideologia que enfatiza o determinismo biológico. Ao contrário, na teoria marxista clássica, Engels (1979: 22-23) relaciona a mudança das relações sociais na família ao advento da propriedade privada. Ele afirma que

“A primeira divisão do trabalho é aquela entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos” (Marx). E hoje posso acrescentar: o primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia, e a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo sexo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, ela abre, ao lado da escravatura e da propriedade privada, a época que dura ainda hoje, onde cada passo para a frente é ao mesmo tempo um relativo passo atrás, o bem-estar e o progresso de uns se realizam através da infelicidade e do recalçamento de outros.

Nas sociedades primitivas, o trabalho era realizado igualmente entre homens e mulheres, em função das necessidades de subsistência de todo “o grupo doméstico”, composto pelo homem, pela mulher e pelas crianças dependentes. Engels diferencia “o grupo doméstico do grupo familiar”, atribuindo a este último, características provenientes do advento da propriedade privada.

Assim, a propriedade privada modificando as relações na sociedade, transforma-as também na família. A produção dos homens passa a se fazer com vistas à troca e ao comércio, enquanto que a produção doméstica fica relegada ao consumo familiar. O homem trabalha para a sociedade; a mulher para seu marido.

Grassi (apud Scarparo, 1996: 152-153), entretanto, chama a atenção para outro aspecto que diz respeito à dicotomia existente entre a esfera pública e a doméstica, nas sociedades de classe. Isto significa dizer que, nem sempre a posição conferida à mulher, na organização doméstica, equivale a sua posição no âmbito do trabalho ou em grupos formados fora da esfera doméstica, cabendo a mulher aspectos relativos ao campo do privado e ao homem as atividades e atributos concernentes ao público. Na nossa sociedade as tarefas domésticas são responsabilidade da mulher, qualquer que seja sua classe social, sua posição na família e trabalhe ela ou não fora do lar. Quando esses afazeres são realizados pela mãe ou pelas filhas, “no âmbito da família, eles não são considerados como trabalho e são computados pelas estatísticas como inatividade econômica” (Bruschini & Lombardi, 2000: 70).

Entre as meninas que participaram da pesquisa, as mães, embora na condição de únicas provedoras do lar, ou auxiliadas neste atributo pelos filhos e as filhas, invariavelmente também são as responsáveis pelos afazeres domésticos, dividindo, também na maioria das vezes, estas obrigações com as filhas. As meninas, embora a maioria delas se sobressaia no PROAMAR e no MNMMR, pela postura de liderança, inclusive assumindo funções representativas dentro do Movimento (coordenação do PROAMAR, representantes da CNA, educadoras, etc.), geralmente dentro de casa acabam por reproduzir esta dicotomia entre o

público e o privado, eximindo seus irmãos e pais, quando estão no lar, das tarefas domésticas.

A observação das práticas cotidianas nos âmbitos doméstico e público evidencia a articulação de diferentes atributos, características e papéis para homens e mulheres. Estas articulações constroem em cada sociedade, formas diferenciadas de organização, configurando construções históricas, culturais e políticas que possam sustentar à ordem social vigente. Neste contexto, estão as relações familiares, “concebidas na perspectiva social, como um conjunto de papéis sociais recíprocos e interdependentes que determinam formas de relacionamento e modelos de identificação” (Nathan Ackerman apud Scarparo, 1996: 153).

Ao recordarem suas relações na família de origem, as meninas forneceram elementos que permitem compor uma idéia dos comportamentos esperados para os gêneros masculino e feminino na sua infância e juventude. Embora, entre as meninas que participaram da pesquisa, a maioria delas viva apenas com a mãe, irmãos e irmãs, fazendo a mãe o papel de provedora na ausência do pai, fica explícito, em seus depoimentos, que o espaço de poder da figura feminina ou materna, restringe-se ao âmbito doméstico. Neste contexto, as obrigações no cuidado com a casa e com os filhos (ou irmãos) são divididas entre mãe e filha (s). Invariavelmente contam com o apoio de uma rede familiar formada por tias, sobrinhas, primas e, às vezes, amigas.

É fácil perceber o processo de socialização que as meninas sofrem ao longo de suas vidas, que as prepara para a desvantagem, com menores expectativas de escolarização e profissionalização do que os meninos. A base

desse processo reside, justamente nas ambigüidades do trabalho doméstico (Whitaker, 2002: 8).

Whitaker (2002: 9), falando do trabalho de mulheres e meninas no campo, lembra que este não é o mais pesado no mundo rural mas, destaca que o que se passa é que a dominação que pesou sobre elas no passado implica deveres, o que diversifica suas atividades, tornando-as extremamente complexas.

O modelo de organização no seio das famílias de meninas e mulheres do campo não é muito diferente das famílias de meninas e mulheres que vivem nos morros e favelas das grandes cidades, pois as estruturas consuetudinárias de ambos ainda são muito parecidas, principalmente entre as classes sociais empobrecidas, e deixa como herança para as mesmas uma vida de obrigações, na maioria das vezes precoce, e limitada a manutenção do núcleo familiar através da chamada dupla jornada de trabalho da mulher.

A reprodução destes modelos de organização familiar se deve a desigualdades superestruturais, ou seja, ideologicamente determinadas, fruto de nossa cultura de padrão patriarcal. É o modelo, ainda, da casa-grande do engenho, com seu senhor e sua família ampliada pelos escravos e clientes, e se desenvolveu principalmente nas regiões onde predominavam o latifúndio e a monocultura. É um modelo familiar que se sustenta através da incorporação de seus membros ao clã, assegurando deste modo à indivisibilidade do patrimônio e conseqüentemente do poder (Nader, 1997). Segundo a autora, a estrutura dominadora se baseava não na obediência em um poder impessoal, mas na autoridade dominadora, centralizada na figura masculina de um chefe. Os preceitos deste modelo familiar intervinham na vida de seus membros e

determinavam os padrões morais para cada sexo, além dos padrões culturais, estéticos, éticos, etc. A hierarquia era sustentada nas diferenças, a partir da seguinte ordem: sexo, idade e geração²⁵. Nessa situação o homem é o senhor e, a mulher, a ele está submetida.

Para que este modelo de conduta fosse difundido era preciso manipular os meios de educação, além daqueles que estavam mais ligados ao imaginário popular²⁶, tendo como referência o positivismo que determinava o comportamento feminino através de símbolos e arquétipos, como a Virgem Maria e Eva, que tinham como finalidade controlar e limitar a atuação da mulher na sociedade (Ismério, 1995). O positivismo e outras matrizes conceituais foram usados para o controle do comportamento feminino determinando, baseadas na biologia, quais deveriam ser os ideais femininos e declarando a superioridade do sexo masculino sobre o feminino (Chagas e Rigo, 1990: 128-129).

A escola também desempenhou seu papel. Nela, estas relações de dominação são exacerbadas pelo conteúdo curricular. Primeiro, reforçando e legitimando posições de poder ocupadas por pessoas ou grupos na sociedade, através da reprodução de determinados valores e crenças e; ainda o *currículo oculto* da escola que, implicitamente, transmite hábitos de pensamento, disposição e atividade. A função disto é perpetuar o *status quo*, procurando conformar as pessoas com o seu *destino social* fazendo-as adotar uma “visão socialmente

²⁵ Sobre a construção do gênero feminino no Brasil e a condição social da mulher nos tempos da colônia e império, ver NADER, Maria Beatriz. **Mulher: Do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 1997.

²⁶ Ver ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: A moral e o imaginário 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

conservadora - que aquilo que é, é necessário, inevitável ou bom” (Burbules, 1987: 33).

No caso de meninas e mulheres negras, este passado de dominação trouxe conseqüências muito mais perversas, particularmente, em Santa Catarina e Florianópolis, no que diz respeito às populações negras, maioria nos morros da ilha de Santa Catarina²⁷, e em especial no morro Mont Serrat.

Nessas populações da ilha de Santa Catarina, se mantêm a situação de exclusão, herança do passado escravocrata, mas que tem outras explicações, como nos mostra Joana Maria Pedro *et al.* (1996: 243), apontando que uma das conseqüências da escravidão em Santa Catarina é a existência até os dias de hoje das chamadas comunidades negras isoladas, isto é, as áreas de concentração de populações descendentes de escravos que sobrevivem, mesmo nas cidades, em condições de total ou parcial afastamento do restante da sociedade. Algumas delas são remanescentes de Quilombos, enquanto que outras se originaram através de doações feitas por proprietários, ou mesmo de uma recusa deliberada de integrarem-se a um ambiente social reconhecidamente pouco acolhedor e muitas vezes hostil. Entretanto, o que mais chama a atenção é a permanência – ou longa duração – dessas comunidades num período muito distante da abolição. Embora próximos ao centro da cidade e presos a ela, principalmente por relações de trabalho, as famílias do morro Mont Serrat caracterizam-se por há muito tempo manterem-se no mesmo local, ligados em

²⁷ Quero deixar claro que não pretendo discutir a situação da menina e mulher negra no Brasil ou em Florianópolis, mas apenas melhor contextualizar a realidade em que vivem as participantes da pesquisa.

bom número por laços de parentesco, os habitantes do morro não deixam o local, constituindo família ali mesmo e fixando residência próxima aos seus.

Segundo os autores supramencionados, esta realidade indica que o processo de integração social das populações de origem africana, em Santa Catarina, não foi mais fácil ou mais ameno em relação ao ocorrido em outras partes do país. Pelo contrário, com a entrada de um significativo contingente de imigrantes europeus, a partir de meados do século passado, reforçou, desde aquela época e até após o fim da escravidão, as dificuldades enfrentadas pelos negros para uma plena e efetiva incorporação social na condição de trabalhadores livres e de cidadãos. Assim, é possível admitir que essas populações depararam-se, nesta região, com obstáculos adicionais às manifestações de preconceito racial e a ausência de incentivos para uma autêntica integração social, que marcaram e seguem marcando a sua vida no Brasil contemporâneo. Elas foram obrigadas a se defrontar com uma forte competição por postos de trabalho e, sobretudo, com reiteradas tentativas de negar sua própria existência.

É preciso que aqui se faça dois registros. O primeiro diz respeito aos Quilombos que originaram boa parte destas comunidades isoladas. Certa vez, em um de nossos encontros semanais, quando o tema era o morro, sua origem e constituição, descobrimos pelos documentos do IPUF que em 1860 instalaram-se as primeiras famílias no Mont Serrat, isto é, quase trinta anos antes da abolição da escravatura. Esta descoberta causou um alvoroço, e as meninas levantaram a hipótese de este primeiro assentamento ter sido um Quilombo, pois se fossem famílias livres porque iriam procurar um local tão isolado e de acesso tão difícil, como provavelmente era o morro naquela época. O segundo registro tem a ver

com minha chegada a Florianópolis e a minha incorporação à cidade. Nunca havia estado na cidade antes, e sempre tive a impressão de uma cidade com ares europeus habitada quase que exclusivamente por descendentes de portugueses. Em pouco tempo me surpreendi com a quantidade de pessoas negras que via transitando pela cidade, sem saber de onde vinham. Não havia ainda visitado nenhum morro da cidade.

Tudo isso, segundo Pedro (op. cit.: 243), em razão de se fazer acreditar que Santa Catarina “é mais propriamente um pedaço da *alva e loira Europa* incrustado no Brasil”.

Esses espaços socioculturais, que foram criados pelo capitalismo, são marcados pela exclusão e atuam diretamente na formação da identidade de quem os ocupa. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que exclui, inclui, “a sociedade capitalista desenraiza e exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”. O problema está no conceito de inclusão, que é do ponto de vista econômico e não garante a participação social e política. A nossa sociedade está dividida em duas humanidades: uma constituída de “integrados” (ricos e pobres), que de algum modo participam da reprodução das atividades econômicas; outra, chamada de “subumanidade”, que é uma humanidade incorporada através do trabalho precário. Essa subumanidade não tem justiça e nem direitos (Martins *apud* Fantin, 1998: 183-185).

Para levar a cabo esta lógica, a sociedade capitalista cria e recria esses espaços, apropriando-se das formas culturais que ali se desenvolvem, desarticulando-as e remodelando-as de acordo com os seus interesses. Com esse arranjo é possível manter intocadas determinadas estruturas que garantem os

melhores resultados para o processo de acumulação mundial (Whitaker, op.cit.: 10).

O debate acerca da exclusão/inclusão social, tem a ver com o processo de globalização, o qual termina por ajustar e moldar os sujeitos a processos de “inclusão perversa, marginal e precária” (Martins *apud* Silva, 2000: 140), os quais estão ligados a mecanismos filantrópicos, paternalistas e assistencialistas, cuja lógica pervertida é a promessa de *incluir* excluindo (Silva, *ibidem*: 138-142).

2. Lúdico, trabalho, gênero e classe.

Segundo Scarparo (1996: 154-155) a condição de pobreza e a luta pela sobrevivência, peculiares a segmentos de classes populares e apontadas pelas meninas, combina-se às restrições impostas ao gênero feminino. Estas questões articuladas umas as outras favorece a construção de sonhos e projetos “empobrecidos” que, pela própria natureza, tornam-se frágeis e não deixam chance de se construir outros que possibilitem às mulheres “empobrecidas” escaparem da situação de opressão e submissão em que se encontram - tanto de classe quanto de gênero - negando toda e qualquer possibilidade de incursão na esfera pública, cumprindo, deste modo, as expectativas sociais do *ser feminino* esperado pela sociedade patriarcal. Entretanto, como já vimos no capítulo II, é possível no caso deste estudo relativizar tais afirmações, pois há o desejo expresso de se buscar uma vida digna e a construção da utopia: entrar na universidade, construir uma carreira, ter uma vida estável com boas condições materiais.

A submissão, socialmente associada ao gênero feminino e à pobreza, emerge também na caracterização dos momentos lúdicos. As opções de brincadeiras apontadas pelas meninas como sendo tipicamente femininas (brincar de casinha, de bonecas) ou masculinas (bolinha de gude, pipa) são expressões concretas do uso do brinquedo como forma precoce, eficiente e duradoura de ensaiar e aperfeiçoar modos de ser e de agir convencionados previamente como sendo apropriados aos universos masculino ou feminino. Entretanto, foi possível perceber nos depoimentos das meninas, formas de resistência à ordem estabelecida, com a subversão em alguns momentos dos padrões construídos para o masculino e para o feminino, em jogos e brincadeiras em que as meninas dividiam o tempo e o espaço com os meninos.

Os momentos e os espaços das brincadeiras - a casa, o quintal, a rua - são evidenciados de forma muito marcante nas lembranças de quando se era criança. As narrativas de vida permitiram às meninas narrar a infância, que permanece viva nelas, assim como permanece na maioria de nós.

As condições e os aspectos do bairro, da cidade, a distribuição territorial, os elementos culturais dos grupos sociais influenciam nas relações mantidas com a rua, espaço público por excelência (Fernandes, op.cit.: 86). Pelos discursos das meninas podemos notar mais de um tipo de relação das pessoas que vivem no morro com a rua: na primeira, é possível ver a rua como local de vivência lúdica e de lazer ou como espaço de diversidade, ruptura e criação (inclusive pela quase inexistência e precariedade dos espaços privados), é o espaço da festa, que redesenha as ruas, divide o espaço, criando os espaços sagrados e os profanos, “para brincar de fronteira era na ponte” e “de vôlei [amarrava-se] uma corda nas

árvores que ficavam na estrada geral”. São os lugares do jogo que marcam a distinção entre aqueles que *jogavam* e aqueles que *passavam*, mas de forma alguma consigo perceber nisto qualquer forma de exclusão, e sim “confirmar um sentido de pertença”, de construção de identidades, a partir dos elementos partilhados que simbolizavam a vida na comunidade (Piacentini, 1998: 132). Na segunda relação, a rua sendo compreendida como local de circulação e, assim, de afastamento das crianças e de enclausuramento nos espaços internos. Mas é preciso prestar atenção para um fato: estas relações se dão em tempos diferentes. As relações com a rua se modificam *com a mudança das pessoas do morro*, ela deixa de ser espaço público, espaço de encontro com o outro. A violência, os assaltos, os seqüestros, são dados do nosso cotidiano, frutos do empobrecimento de nossa sociedade, entretanto a solução não pode ser “a eliminação do espaço público como espaço da diferença” (Chnaiderman, 2003: A3).

Contextualizando o local onde passaram e viveram suas infâncias, as meninas dizem o seguinte:

... a gente brincava bastante, assim, passava... quer ver nas férias, passava a tarde toda brincando e... quando a bola caía no quintal do vizinho eles falavam bastante. Mas a gente se divertia. E daí à noite a gente brincava de “esconder”, mas eu gosta... aí às vezes era “ajuda-ajuda”, mas sempre tinha um monte de gente, porque naquela época tinha... acho que tinha uns vinte, trinta, tudo na mesma faixa etária de idade. E a gente brincava bastante. Depois tinha a hora de dormir, né... (...) E antes tinha muito quintal baldio, daí a gente fazia “cabaninha”, um monte de coisa pra brincar, assim, durante o dia. (Vanessa)

Através do jogo e da brincadeira a criança se apropria do espaço, pela simulação e encenação que ela inventa e vive é que ela “vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social e seus papéis” (Lima, 1995: 183). A autora ainda coloca que...

... na experiência humana, o espaço nunca é um vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, despertam tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. (...)... é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele (o ser humano) se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (idem, ibidem: 187).

Bachelard (apud Fernandes, 2002: 85) diz que o conhecimento da intimidade pessoal, por meio das memórias, dá-se pela recordação dos espaços em que se passaram as vivências e não do tempo.

Quanto à participação dos adultos, nos diversos papéis sociais assumidos dentro e fora da esfera familiar, no que diz respeito às vivências lúdicas, a ênfase recai sobre as mulheres. Mas esta participação limita-se ao controle do tempo e dos espaços, não havendo participação efetiva nas brincadeiras e jogos das meninas. Está implícito nas memórias da infância que a transmissão deste conhecimento se dava nas relações com outras crianças mais velhas.

Os momentos de brincar alternavam situações de grupo e situações nas quais as meninas brincavam sozinhas. Embora elas anunciem o precoce final da infância, por motivos diferentes, mas que geralmente tinham a ver com o aumento

das próprias obrigações, nas entrelinhas pudemos perceber alguns momentos de ressignificação da nova organização do cotidiano que se impunha. Estes momentos das meninas consigo mesmas são significativos, reelaborando aspectos tomados do real, apreendendo-o e, simbolicamente, representando-o (Fernandes, op. cit.: 92). Roberta com nove anos deixou de brincar de “mamãe” com as bonecas e passou a brincar com a irmã recém nascida.

... naquela tarefa de babá. É... aí, eu acho que aí é que começou a mudar. Eu não tinha mais tanto tempo de brincar, eu não tinha tanto tempo livre. (...) Agora a brincadeira era brincar de ser mãe, era dar mamadeira, era trocar fralda, era cuidar e ensinar ela a falar, a brincar. Eu acho que era a vez dela né, de começar a brincar e começar a ensinar pra ela tudo o que eu tinha vivido até aquele momento. (Roberta)

Quanto ao *labor feminino*, pode-se dizer que trabalho remunerado é apontado, pelas diversas correntes feministas, como pré-condição da libertação feminina. Esta afirmação baseia-se no pressuposto de que a exclusão da mulher do mundo público e sua identificação com o mundo privado estavam na raiz de sua subordinação social, idéia que constituiu um dos alicerces do movimento feminista. Entretanto Sarti (1997: 153) ressalta que há implicações a se considerar concernentes as “diferenças *entre* as mulheres”.

Historicamente as mulheres empobrecidas, ainda que de forma intermitente, sempre trabalharam. Por sua condição como classe social, são “trabalhadoras”. Assim, o aumento da participação feminina no mercado de

trabalho nas duas últimas décadas no Brasil não teve o mesmo impacto para todas as mulheres que nele ingressaram. O trabalho remunerado modificou o modo de vida das mulheres com qualificação profissional, que, graças à expansão do mercado de trabalho e também à do sistema educacional brasileiro, tiveram condições de romper com o padrão de divisão sexual do trabalho da geração de suas mães que passaram a vida confinadas no interior da unidade familiar e, portanto, *não trabalhavam*. Este novo modo de vida alterou a organização da vida familiar.

As mulheres empobrecidas, por outro lado, sem acesso à educação de nível médio e superior, mantiveram suas condições de participação no mercado de trabalho, cuja expansão não trouxe, no seu caso, algo novo que fosse capaz de abalar os fundamentos das relações na família. Ao contrário, as mulheres continuaram obedecendo à divisão sexual do trabalho a partir da lógica patriarcal, como parte das obrigações familiares.

A possibilidade de afirmação individual através do trabalho, que reverteria esse quadro tradicional, esbarra não só em limites estruturais das condições de trabalho na sociedade brasileira, mas no agravamento destas condições hoje, sintetizadas no desemprego, no descaso em relação a políticas sociais e na ameaça de perda de conquistas trabalhistas básicas (Sarti, 1997: 153-154).

O processo de abertura de espaços para as mulheres, no sentido de sua independência e sua autonomia em relação aos papéis sexuais tradicionais, no entanto tem limites no que se refere às relações entre homem e mulher que não acompanham estas mudanças em toda sua extensão. Além disso, esse processo tem marcas de classe e de cor e as oportunidades não se apresentam da mesma

maneira para todas as mulheres brasileiras. Apesar de significativas mudanças sociais, o Brasil continua um país marcado pelas hierarquias de classe, de gênero e de raça (Idem, ibidem: 155).

O trabalho nas classes populares está, invariavelmente, entrelaçado com a família. Considerar o trabalho remunerado como condição da libertação feminina significa afirmar que este traz a possibilidade de afirmação individual, mas também coletiva. Esta afirmação está relacionada à identidade das classes populares - que não está necessariamente ligada aos papéis sociais²⁸ - marcada por relações de obrigação moral, que configuram uma rede, ao mesmo tempo de ajuda e de dependência, em que a família se torna o modelo de relações, fazendo com que se estabeleça uma ordem e se atribua sentido a seu lugar não apenas na família, mas no mundo social em geral. A família torna-se o parâmetro das relações sociais, na *casa* e fora dela (Sarti, op. cit.: 156-157).

Na auto-imagem das jovens-meninas, embora se definam como “pobres”, destacam a condição de trabalhadoras, pois a condição de *ser trabalhadora* relativiza a condição de *ser pobre*, pois apesar de pobres, não são *vagabundas*, e tem no trabalho a possibilidade de “melhorar de vida”, ascender socialmente.

Pobreza e trabalho são duas categorias importantes para sua localização no mundo social. Entendendo o empobrecimento como algo negativo, vêem no trabalho suas possibilidades de redenção, a partir do significado moral atribuído ao

²⁸ Castells (1999: 22-23) estabelece a diferença entre “identidade” e o que a sociologia tem chamado de “papéis” e “conjunto de papéis”. Papéis (mãe, sindicalista, jogador, operário, etc.) são definidos por normas determinadas pelas instituições e organizações da sociedade. Identidades, por outro lado, são fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas através de um processo de individualização. Podemos dizer que identidades organizam “significados”, enquanto papéis organizam “funções”. O autor define *significado* como a identificação simbólica, por parte do sujeito, da finalidade da ação praticada por ele.

trabalho na concepção da ordem social capitalista *que requalifica as relações de trabalho sob o capital* (Idem, ibidem: 157). Isto significa dizer que o trabalho é degradado e aviltado, convertendo-se apenas em meio de subsistência. A força humana de trabalho cujo fim é a produção de mercadorias, transforma-se, também, em mercadoria. Deste modo, o trabalho é apenas meio e não primeira necessidade de realização humana, “o que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência” (Antunes, 1997: 124).

*Trabalho assim pra mim é muito bom, porque eu tenho o meu dinheiro, eu vejo que tou ajudando a minha mãe, que eu tou investindo em mim, que eu tou... eu tou feliz com aquilo. E se eu parasse de trabalhar hoje, eu ia ficar infeliz, porque já estou acostumada com o dinheiro que eu ganho. É pouco mas é meu...
(Vanessa)*

O trabalho para as meninas é considerado importante, principalmente pela possibilidade de se tornarem independentes e ocuparem um lugar na cadeia produtiva. A possibilidade de aprender com a própria experiência é ressaltada, principalmente no que se refere a “administração do próprio dinheiro” (Carol). Também é importante como forma de superação das suas condições materiais de vida, entretanto, dificilmente elas questionam as possibilidades que se apresentam, porque “dentro de casa”, não ganham “nem pouco, nem nada”. (Dayana).

Se o trabalhador se localiza como “pobre” no mundo social, não se considera “pobre de espírito”, porque tem os valores morais que lhe permitem, quando “cair no buraco”, “se levantar”. É através do trabalho que as meninas afirmam esta “disposição de se levantar”.

... com tudo que eu passei eu vi que eu cresci, que eu amadureci. E vi que o que eu quero realmente na vida e luto por tudo que eu quero na vida. Eu não fico de braços cruzados. E... me preparo, pras coisas que vem e pras coisas que não vem. (Carol)

... eu posso dizer até é uma qualidade minha assim, o que eu quero eu vou atrás, se eu cair, levanta. Vai doer, vai se machucar, mas não é por isso que eu vou baixar a minha cabeça e vou dizer “não, não posso mais”. Então cada vez que eu cair eu vou levantar. Só o dia que eu não tiver mais forças, mas isso vai ser muito difícil de acontecer. (Vanessa)

As classes populares avaliam o trabalho pelo critério fundamental do salário. Uma ocupação melhor remunerada será sem dúvida valorizada. Mas o valor do dinheiro, é relativizado pelo valor moral do trabalho.

Segundo Sarti (op. cit.: 160), para as mulheres, a positividade do trabalho tem como base o trabalho doméstico que, muito além do significado concreto de lavar, passar, cozinhar, limpar, etc., significa junto com a maternidade, o substrato fundamental da construção da identidade feminina, definindo um jeito de ser mulher enredado em intermináveis tarefas domésticas, num mundo social fortemente recortado pela diferenciação de gênero.

Quanto ao trabalho remunerado da mulher, por mais secundário que seja seu lugar na família, o fato é que ela freqüentemente trabalha, ainda que intermitentemente, dividindo com os filhos as entradas e saídas do mercado de trabalho, de acordo com as necessidades e possibilidades da família. Diante do fato histórico de que a mulher empobrecida sempre trabalhou remuneradamente, o trabalho feminino está inscrito na lógica de obrigações familiares e é motivado por ela, não necessariamente rompendo sua estrutura e seus padrões e não obrigatoriamente configurando um meio de afirmação individual para a mulher. O trabalho da mulher pobre não constitui uma situação nova que abale os fundamentos patriarcais da família pobre, porque não desestrutura o lugar de autoridade do homem. Sarti (Op. cit.: 166), argumenta que o status da mulher dentro de casa não muda com o trabalho remunerado, porque não muda a estrutura da família.

O homem e a mulher são considerados potencialmente iguais para o trabalho, na medida em que têm a mesma capacidade de trabalho, o que é comprovado pelo fato de que a mulher, desde muito cedo, efetivamente trabalha. O que os diferencia é o trabalho doméstico, considerado atribuição feminina, determinada pela ordem da *natureza*, como parte de uma construção ideológica que se origina na maternidade, que está marcada de forma indelével no corpo das mulheres. Assim como estão inscritas também no corpo delas as marcas e os signos sociais de tempos para o lúdico subsumidos, de lazeres precários e limitados, portanto, *tempos não livres* para as vivências dos jogos, os quais, desde muito cedo são negados às jovens-meninas, trabalhadoras precoces, das classes empobrecidas.

O contexto em que vivem as meninas contribui de forma contundente para a construção social de suas subjetividades. Isso está explícito em seus depoimentos, tanto nas suas manifestações lúdicas na infância e na juventude, quanto nas suas vivências de trabalho, em casa (trabalho doméstico) e trabalho remunerado. Pelo fato de enfrentar as dificuldades do cotidiano (habitação, trabalho, transporte, saneamento básico, alimentação, etc.), quer seja no âmbito individual e coletivo – na família e no morro – raramente conseguem superar as expectativas sociais ligadas ao gênero feminino, que influenciam decisivamente a construção de suas identidades.

Nas descrições de suas relações com o grupo familiar e, também, nas vivências lúdicas na infância e na juventude, pude observar os condicionantes sociais e culturais a que estão sujeitas e, assim, determinar o que é esperado delas no que tange aos papéis de homens e mulheres.

Entretanto, mesmo sujeitas a esse processo de enquadramento à condição do *ser* menina e mulher que atenda aos pressupostos de uma sociedade de classes e patriarcal, elas conseguem ressignificar *os sentidos do trabalho*, fazendo dele meio de superação da condição de opressão em que vivem, mesmo que neste primeiro momento essa superação diga respeito à possibilidade de ascensão social ou, simplesmente, melhorar, ainda que de forma precária, as suas condições materiais de vida. Seguindo outra linha de raciocínio, na perspectiva do conceito de trabalho, este poderia ser compreendido não mais como *Labour*, mas sim como *Work*, quer dizer *como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência*, o ponto de partida e o elemento decisivo no

processo de humanização do ser social (Heller, 1994: 124-125; Antunes, 1997: 123).

A simples presença das meninas no mundo do trabalho nos remete a construção da relação necessária entre classe e gênero, a partir da constatação que a “*classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina como feminina”, não é possível uma crítica ao capital sem que se apreenda a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho, além daquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de maneira que a luta pela constituição do *gênero-para-si-mesmo* possibilite também a emancipação do gênero mulher (Antunes, *ibidem*: 46).

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A partir da vivência de ter refletido sobre a temática em foco, faço algumas considerações finais. São finais apenas no que se refere a esta produção acadêmica, pois acredito no contínuo movimento de estar a todo o momento criando novas reflexões, significações, interpretações, análises e sínteses sobre os fenômenos sociais.

Assim, em que ponto chegamos até agora tem a ver com o que construímos, isto é, nossas práticas (minha e das meninas) e que sínteses fomos capazes de construir. Embora os *achados* desta investigação, estejam diretamente relacionados com a vida cotidiana das meninas e as condições objetivas de vida de cada uma, e mesmo interferindo - e ainda interferirão por um longo tempo - em suas vidas, as conclusões a que pudemos chegar são provisórias. Entretanto, a partir delas podemos pensar no devir, quer dizer, a partir destas condições de vida e do que estamos construindo, que perspectivas podem ter, o que esperar do futuro que virá a partir de nossas práticas de agora. Acrescento ainda, que as conclusões são provisórias porque na verdade não chegamos ao final de nada. A proposta de trabalho que aqui foi apresentada não é para o tempo de um mestrado, a vida continua e continuamos trabalhando para manter, modificar e aperfeiçoar o que já construímos. Entendo como provisório este momento em que finalizamos a pesquisa, porque não estamos parados esperando determinada condição para prosseguir, continuamos caminhando e procurando construir novas práticas. Não posso deixar de apontar que este é um trabalho que apenas começa.

Este processo investigativo foi marcado por um intenso engajamento no processo de investigação, pois como pesquisador assumi a condição de militante no MNMMR, e a partir daí, preciso admitir, o estudo de uma forma geral e as questões da pesquisa, passaram a adaptar-se as demandas colocadas pelo Movimento. O resultado deste enredamento entre o pesquisador e o militante possibilitou, mais que a análise do objeto de estudo, viver as contradições do *fazer* cotidiano do MNMMR e seus militantes, e discutir criticamente este *fazer*.

Sob alguns pontos de vista, a opção pela militância acabou por trazer resultados inesperados, justamente pelo fato de ter atuado, como afirmei no capítulo I, na tensão entre a *observação participante* e a *participação observante*. Um desses resultados diz respeito a determinados instrumentos e hipóteses, que precisaram ser revistos, no sentido de os qualificar melhor para que atendessem os objetivos colocados na proposta de formação de meninos e meninas no MNMMR.

Este fato teve duas conseqüências muito importantes: a primeira, é que tal prática deu um grande dinamismo ao estudo, pois para além de atender as questões da pesquisa, no movimento que fazíamos para acompanhar as transformações que ocorriam no morro, procurando diariamente alternativas para superar as adversidades que surgiam, criávamos e recriávamos possibilidades de intervenção no cotidiano. Esta dinâmica, na qual as relações estavam marcadas pela cumplicidade, pelo afeto, pela amizade, tornou possível o estreitamento nas relações com as meninas, quando passamos a procurar uns nos outros as justificativas para continuarmos, pois, se não foi possível superar a condição de classe que nos separa, mesmo assim nos víamos uns nos outros e construímos

uma relação de alteridade baseada no mesmo projeto de mundo e; a segunda importante consequência diz respeito à oportunidade de elaborar, a partir de minha inserção nos quadros do Movimento que discutem as teses e propostas do MNMMR para o trabalho de formação com meninos e meninas, um discurso crítico diante do processo de formação, baseado nos princípios do próprio MNMMR.

Para analisarmos então os resultados obtidos a partir das intervenções junto às meninas, é preciso recuperar as reflexões e questões levantadas durante o processo de construção da pesquisa, e que nortearam o estudo, e que podem ser assim formuladas: *Como e quando se desenvolve a cultura lúdica das meninas e qual a importância que as meninas atribuem a este período de suas vidas? Qual a relação e a importância do trabalho e do lúdico na formação das meninas? O que é ser menina que trabalha e o que é ser menina no morro? O que é o trabalho e o lúdico na vida cotidiana de meninas empobrecidas que vivem no morro, sob o ponto de vista das relações de gênero e classe social?*

Numa primeira análise todas estas questões foram respondidas no diálogo que se travou entre as meninas, eu e os autores. São questões que foram respondidas a partir da vida cotidiana de cada uma das jovens e indicam as dificuldades e os constrangimentos por que passam devido a questões ligadas a classe social, raça/etnia, geração e gênero; mas também nos deixam ver as transformações e descobertas feitas pelas meninas. Algumas questões precisam de maior aprofundamento, e precisam ser respondidas em estudos posteriores. Mesmo assim a maioria delas traz em si as próprias respostas. São questões que vem sendo estudadas e problematizadas pelos pesquisadores e movimentos

sociais, mas que através dos movimentos que faz a sociedade, repetem-se, agravam-se e tornam-se mais complexas.

Foi possível levantar algumas questões que podem ser importantes do ponto de vista dos estudos da infância e da juventude, bem como enriquecer o debate dentro do MNMMR a respeito do trabalho de organização e formação de meninos e meninas.

Entre as questões mais importantes, a primeira é o anúncio feito pelas meninas a respeito do fim da infância, em parte pelas necessidades impostas pelo cotidiano, que exige a aquisição de um rol de habilidades que são imprescindíveis para a vida em sociedade e, por outro lado, pelo desejo de independência em função do tutelamento exercido pelos adultos. A entrada no mercado de trabalho, além de atender as necessidades materiais mais imediatas, das meninas e das famílias, significa a conquista da independência. Neste processo de amadurecimento precoce, o trabalho é a porta de entrada para a vida adulta.

Mas o trabalho é mais que simplesmente conquistar o direito de *ir e vir*, é também meio de libertação. As jovens-meninas vislumbram e examinam os entraves e as possibilidades de realizarem projetos que melhorem a qualidade de vida da família. Chamam atenção para o contexto sócio-econômico do país e para as dificuldades das classes populares, no sentido de manterem ou buscarem condições iguais de estar no mundo.

Um dos entraves à construção coletiva de uma sociedade mais justa é a absorção, por parte dos sujeitos, de rótulos e estereótipos. Muitas destas estereotipias são, às vezes, reforçadas pela própria família, que destaca atributos ou momentos da vida do sujeito e os associa aos preconceitos socialmente

construídos. Alguns estereótipos, construídos a partir do fato de ser negra, ser pobre, ou ser mulher, adicionam-se a outras dificuldades, principalmente materiais, para realizarem seus projetos e sonhos.

Entretanto é possível observar entre as meninas da pesquisa, uma fuga dos padrões construídos no morro, e isso, eu suponho, deve ser em função dos outros espaços que elas ocupam e que, de algumas formas, têm grande influência no seu processo de formação, trazendo novas perspectivas para suas vidas.

Todavia, este engajamento das meninas na construção do próprio projeto de vida varia de acordo com os graus de liberdade de cada uma. A participação na própria formação varia de acordo com os níveis de engajamento, entrando em jogo a questão da *preocupação*.

A possibilidade de intervir na própria vida se dá no nível das possibilidades dadas, isto é, no nível da formação individual para além da formação no MNMMR, em outras instâncias, principalmente a família e a comunidade, e tem a ver com os papéis sociais incutidos no cotidiano de cada uma.

O processo de formação para prepará-las para assumir o próprio projeto de vida, deve se dar em nível de esclarecimento das possibilidades dadas e instrumentalização para intervir nessas instâncias. Os convênios de trabalho do PROAMAR, mesmo este estando ligado ao MNMMR, e o programa estar permeado pelos princípios do MNMMR, não têm no seu bojo nenhum sentido formativo ou educativo, ficando claro pelas declarações das meninas que este veio apenas atender as necessidades imediatas da própria vida.

Mesmo sendo importante no sentido de atender as condições objetivas de vida das meninas, era preciso mais. Não há, nem no PROAMAR, nem no MNMMR

em SC, nenhuma discussão que questione o valor do trabalho na sociedade capitalista ou a importância deste na formação das meninas para além da melhoria nas condições de vida das mesmas.

Fomentar essa discussão é um dos propósitos deste estudo, juntamente com outra questão que precisa ser revisada nas práticas do Movimento: a concepção de lúdico trabalhada pelo MNMMR.

A concepção de lúdico adotada pelo Movimento não consegue vislumbrar a possibilidade do lúdico criativo, revolucionário. Constatase que o lúdico é percebido simplesmente como distração, de efeito relaxante e compensatório, para minimizar os efeitos da condição social dos meninos e meninas que estão integrados ao MNMMR (lúdico funcionalista). É preciso rever essa concepção de lúdico dentro do Movimento, para que não se perca um instrumento importante no processo de organização e formação de meninos e meninas. O lúdico, entendido como algo mais que simples meio de relaxamento, pode e deve estar vinculado ao projeto político-pedagógico do Movimento, superando a dicotomia hoje produzida, pois está na vida dos meninos e meninas, no cotidiano, portanto permeado por nossas práticas e concepções políticas.

Um outro resultado que se apresenta é a necessidade de continuidade do trabalho, em função dos objetivos expressos na pesquisa e que não foram de todo alcançados, assumindo o compromisso ético de aprofundar as questões levantadas aqui, no seio do MNMMR, procurando fazer deste estudo instrumento de aprofundamento para o Movimento, no que tange ao processo de organização e formação de meninos e meninas, bem como proporcionar maiores subsídios a Educação Física na área dos estudos da infância e da juventude, sobretudo, no

que se refere às questões de classe, gênero e geração (juventude), assim como cultura, religião, raça e etnia. A Educação Física precisa se apropriar do conhecimento que vem sendo produzido acerca dessas categorias para melhor poder lidar com o corpo feminino e as práticas corporais femininas.

Finalmente, tenho que ressaltar o que, estes dois anos em Florianópolis e o envolvimento com o objeto de estudo, significaram para mim como homem-educador-pesquisador, cujo olhar para as jovens-meninas estará, a partir de então, sempre atento para captar no cotidiano, possibilidades de investigação, projetos e utopias que contribuam, no ponto de vista econômico, social, político e cultural, na luta por condições de vida objetivas que indiquem a construção de uma efetiva cidadania e um outro modelo de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM SANTA CATARINA. **Trabalho Infantil**. Nº 39, 14/08/2002, Boletim semanal. (Fonte: www.cidadefutura.com.br/agencia).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4 e. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2 e. (reimpressão). São Paulo: Perspectiva, 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDES, Nara Maria Guazelli *et al.* **Projeto de vida de crianças e adolescentes das classes populares**. Porto alegre: PUCRS, 1993. (mimeo).

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre et. al. **A miséria do mundo**. 3 e. Petrópolis: Vozes, 1999.
(Vários tradutores).

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. 5 e. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRUSCHINI, Cristina & LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 110, jul, 2000.

BURBULES, N. Uma teoria do poder em educação. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.12, n.2, 1987.

CARRANO, Paulo César R. “Se der tempo a gente brinca”: o lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda. In: **Contexto & Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, ano 7, n. 29, jan/mar, 1992.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade (A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. II)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Tradução Klauss Brandini Gerhardt).

CHAGAS, Eliane e RIGO, Luis Carlos. O corpo feminino numa perspectiva libertária. **Motrivivência**, Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, a. II, n. 3, p. 128-129, 1990.

CHNAIDERMAN, Miriam. **Rua: espaço de diversidade e criação**. Folha de São Paulo, 19/01/2003, p. A3.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82/1992, p. 31-36, ago., 1992.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. (Tradução Estela dos Santos Abreu).

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

_____. Caracteres da monogamia. In: MARX, ENGELS, LENIN. **Sobre a mulher**. São Paulo: Global, 1979.

FANTIN, Maristela. Marginalidade social e o processo de construção da cidadania. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, ano XXII, n. 56, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2 e. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época v. 23.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GROPPO, Luis Antonio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. In: **Licere**. Belo horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, v. 5, n. 1, 2002.

GROSSI, Mirian Pillar. O masculino e o feminino na educação. In: **Paixão de aprender**. Porto alegre, ano I, n. 4, set., 1992.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Projeto e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, série 2, n. 8, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 1 e. São Paulo: Loyola, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. (4 e.). São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. (4 e.). São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.

IANNI, Otávio (Org.) **Modernidade, Globalização e exclusão**. São Paulo: Ed. Imaginária, 1996.

IPIUF. **Perfil áreas carentes – ilha**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 1993.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: A moral e o imaginário 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. (6ª reimpressão). São Paulo: Paz e Terra, 1995. (Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio).

KRAMER, Sonia. **Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade**. In: Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais e culturais da infância” vol. I, janeiro de 2000. Braga – Portugal: Instituto de estudos da criança – Universidade do Minho, 2000.

LIMA, Mayumi Souza. A recuperação da cidade para as crianças. In: **Arquitetura & educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

MADEIRA, Felícia Reicher Madeira. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.). **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. **Infâncias (pre) ocupadas: trabalho infantil, família e identidade**. Brasília: Editora Plano, 2001.

MASCARENHAS, Fernando. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. In: **Licere**. Belo horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação da UFMG, v. 3, n. 1, 2000.

MILLS, Wrigth C. **A imaginação sociológica**. 6 e. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14 e. Petrópolis: Vozes, 1999.

MNMMR. **Políticas do MNMMR: documento base para os trabalhos do II Encontro Nacional de Militantes**. Brasília: Escritório Nacional, 1994.

_____. **Relatório do 5º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua: “Queremos viver e não sobreviver”**. Recife: Centro de Trabalho e Cultura, 1998.

_____. **Diretrizes para atuação**. Brasília: Escritório Nacional, 2002. (mimeo.).

NADER, Maria Beatriz. **Mulher: Do destino biológico ao destino social**. Vitória: EDUFES, 1997.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. In: **Análise Social**. Vol. XXII, n. 90, 1986.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PEDRO, Joana Maria et al. Escravidão e preconceito em Santa Catarina: história e historiografia. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

PERIM, Marcelo Fagundes & BACCIN, Adriana Nolibos. Educação Física e gênero: as relações de poder reproduzidas na escola. In: **XX Simpósio Nacional de Educação Física: coletânea de textos e resumos**. Pelotas: ESEF/UFPel, 2001.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PIACENTINI, Telma Anita. Festas populares: processos de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER, NUP, 1998.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. (Tradução Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo).

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST, 1994.

SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. A produção do trabalho infanto-juvenil no Brasil. In: **Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina: Resumos**. Marília: UNESP, 2001.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. **Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no Vale do Ave**. Lisboa (Portugal): PEETI (Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil), 2000.

SARTI, Cynthia Andersen. A sedução da igualdade: trabalho gênero e classe. In: SCHPUN, Mônica Raisal. **Gênero sem fronteiras**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1997.

SCARPARO, Helena. **Cidadãs brasileiras: o cotidiano de mulheres trabalhadoras**. Rio de Janeiro: Revan, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** Campinas: UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

_____. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas-mulheres e das mulheres meninas da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, ano XXII, n. 56, 2002.

TITTONI, Jacqueline. **Subjetividade e trabalho**. Porto Alegre: Ortiz, 1994.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2003**. New York: UNICEF, 2003. (Versão em português sob responsabilidade do Escritório do representante do UNICEF no Brasil).

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

WHITAKER, Dulce C. A. Nas franjas do rural urbano – Meninas entre a tradição e a modernidade. In: **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, ano XXII, n. 56, 2002.