

**Universidade de São Paulo  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação**

**A SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS  
EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Candidata: **Rosangela da Silva Moreno**  
Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jerusa Vieira Gomes**

Tese apresentada à  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo  
como requisito parcial  
para obtenção do grau  
de doutora em Educação.

**São Paulo, 1999**

*Dedico este trabalho aos meus sobrinhos Vítor e Renan, em nome de todas as crianças e jovens brasileiros, esperando que possam exercer seus direitos em paz e liberdade, cumprindo o destino de cidadãos do amanhã.*

AGRADECIMENTOS

*A realização deste trabalho só foi possível porque contou com a participação, o estímulo, a amizade e as valiosas contribuições de pessoas que cooperaram para a sua conclusão. Muitos foram os momentos de incerteza, de angústia e de frustração que necessitaram da colaboração daqueles que, de alguma forma, se envolveram na construção desta pesquisa. Confesso, com prazer, dever a estas pessoas eterna gratidão e, embora saiba da impossibilidade desta tarefa, tentarei expressar, neste momento, meu sincero reconhecimento por tamanha generosidade:*

*Á Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Jerusa Vieira Gomes, querida e competente orientadora da pesquisa que tão bem soube administrar meus ímpetos nas horas certas, atenta aos meus progressos e aos meus desvios, durante esta longa caminhada.*

*À Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thereza Penna Firme minha mestra na arte de ensinar e de viver, amiga e companheira de todas as horas que me inspirou na realização deste trabalho.*

*Ao Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel que aprendi a admirar pela clareza e profundidade de suas idéias, assim como, pelo despojamento em contribuir na elaboração desta pesquisa.*

*Ao Prof. Dr. Luiz Cavalieri Bazilio e a Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Heloísa Szymanski Ribeiro Gomes por terem atendido tão prontamente e de boa vontade, ao convite para participar da banca examinadora.*

*À Capes pela concessão de bolsa de estudo.*

*Às secretárias do EDF e ao pessoal da Secretaria de pós-graduação da FEUSP pela simpatia e competência no atendimento às minhas solicitações.*

*Ao pessoal do Projeto Santa Clara pela confiança e carinho com que abriram as portas do programa, permitindo a concretização da pesquisa.*

*Aos colegas da UFRJ pelo apoio nos momentos mais difíceis e por terem suportado minha ausência durante todo este tempo, dando continuidade aos nossos projetos e sonhos.*

*Aos meus familiares que me “socializaram sem grandes riscos”, ensinando-me desde a mais tenra idade, o valor do saber e, aplaudindo, entusiasticamente, minhas conquistas.*

*Às crianças e aos jovens do Projeto Santa Clara que me proporcionaram momentos inesquecíveis de confiança, afeto e ternura, constituindo-se nos verdadeiros autores deste trabalho e, assim, permitindo a (re)constituição de minha identidade social e profissional como ser humano.*

## SUMÁRIO

## **INTRODUÇÃO**

1. A Infância Tutelada em Risco.....	02
2. O Projeto Santa Clara .....	22
2.1- História do Projeto Santa Clara .....	25
3. Os Riscos na Análise da Socialização de Crianças e Jovens .....	39

## **CAPÍTULO I - A Trajetória da Socialização**

1. Pavimentando o Chão .....	46
2. O Começo da Caminhada .....	51
3. Os Sujeitos .....	58
4. As Histórias de Vida .....	66

## **CAPÍTULO II - As Biografias : Genealogias do Abandono**

1. A Singularidade dos Sujeitos em Socialização .....	72
2. As Biografias .....	75
3. O Impacto da Socialização nas Crianças e nos Jovens .....	124

## **CAPÍTULO III - A Construção da Identidade Social**

1. Histórias de Vida: semelhanças e diversidades.....	134
2. Categorias Psicológicas Individuais: Algumas evidências.....	145
3. Categorias Sócio-familiares: Impacto do Santa Clara.....	155
4. O Perfil de Socialização .....	162
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>169</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>192</b>

## RESUMO

Este trabalho investigou a socialização de crianças e jovens em situação de risco, a partir das experiências vividas em programa alternativo de atendimento que privilegiou, em sua atuação, uma abordagem integrativa pautada no tripé: família substituta, educação formal e retorno à família de origem. Esta abordagem propiciou a (re)construção de identidades aceitas socialmente, em contraposição às “*identidades desacreditadas*” inerentes ao estigma que estas crianças e jovens reproduziam por pertencerem a grupos familiares situados abaixo do nível de pobreza. A partir da reconstituição e análise de 10 histórias de vida de jovens do Projeto Santa Clara foram levantadas categorias inerentes à constituição de identidade social que permitiram esboçar um perfil de socialização, apresentando semelhanças e dessemelhanças características deste processo. O referencial teórico e metodológico pautou-se em autores que privilegiaram a construção social do homem, (Berger e Luckman), a mediação realizada pela família (Gomes, Mello), a importância do capital cultural herdado (Bourdieu) e o estigma (Goffman). Os resultados apontaram para a relevância que assumem as relações pessoais e sociais com os *outros* na puberdade, na qual comportamentos e atitudes puderam se modificar, quando submetidas ao impacto de medidas socializadoras, adotadas pelo Santa Clara no processo de conduzir jovens em risco ao redimensionamento de seu papel na sociedade.

## ABSTRACT

The present study is attempt to investigate the socialytion of children and adolescents at risk, starting from experienced situations in an alternative attendance program, where the primary task was an integrated approach, supported on 3 main aspects: substitute family, formal education and going back to the original family. This approach allowed the (re)construction of identities socially accepted, in opposition to “*spoiled identities*” that are part of the stigma of these children and adolescents, because they have belonged to excluded social classes. Starting from the reconstitution and analysis of the stories of the lives of 10 adolescents who belonged “Santa Clara Project”, cartegories were raised inherent to the constitution of their social identities, presenting likeness and unlikeness characteristics in this process. Theoretical and methodological references are the authors who take into consideration the social connstruction of humans (Berger and Luckman), the mediation done by the family in this process (Gomes, Mello), the importance of the inherited cultural capital (Bourdieu) and the stigma (Goffman). The results point to relevance of the personal and social relation towards the “*others*” assumed during the puberty, in which behavior and attitude could be modified when they were under the impact of socializing procedures taken by “Santa Clara Project” in order to guide adolescents at risk to redimension their role in society.



## RÉSUMÉ

Cet ouvrage cherche à comprendre la socialisation des enfants et des jeunes en situation de risque à partir des expériences vécues dans un programme alternatif d'accueil qui, dans son action, a privilégié une approche d'intégration fondée sur trois axes : la famille remplaçante, l'éducation formelle et le retour à la famille d'origine. Cette approche a rendu propice la (re)construction d'identités acceptées socialement, en opposition aux "*identités dénigrées*", immanentes aux stigmates que ces enfants et jeunes reproduisent en raison de leur appartenance aux classes exclues du système social. A partir de la l'analyse de 10 histoires de vie de jeunes du Projet Santa Clara, on a relevé des catégories inhérentes à la constitution d'identité sociale qui ont permis d'esquisser un profil de socialisation en présentant des ressemblances et des dissemblances caractéristiques de ce processus. Les références théoriques qui ont fondé cet ouvrage sont celles des auteurs dont la priorité est la construction sociale de l'homme (Berger et Luckman), la médiation exercée par la famille (Gomes, Mello), l'importance du capital culturel hérité (Bourdieu) et le stigmate (Goffman). Les résultats de ce travail ont signalé le poids que prennent les relations personnelles et sociales avec les "*autres*" dans la puberté, période pendant laquelle des comportements et des attitudes ont pu être modifiés quand ils ont été soumis à l'impact de mesures socialisatrices adoptées par le Projet dans ce mouvement de pousser les jeunes en situation de risque à redécouvrir leur rôle dans la société.





## CAPÍTULO I

### **Introdução: A Infância Tutelada em Risco**

*A criança de rua é uma síntese perfeita do elenco de solidões possíveis provocadas pela exclusão. É por definição o sem-tudo. Sem-escola, sem-casa, sem-governo, sem-saúde, sem-perspectiva. Por ser sem-tudo é também, sem-organização, até porque é sem-voto.*

( Gilberto Dimenstein )

## **1. Introdução: A Infância Tutelada em Risco**

A presença marcante de crianças e de jovens no atual cenário das ruas de grandes centros urbanos do país se fez acompanhar por uma crescente mobilização de instituições de caráter governamental e não-governamental, entendendo-se que esses organismos ligados ao Estado, à Igreja ou a outras entidades sociais poderiam dar conta deste fenômeno, aparentemente recente, no contexto de acelerada miséria e marginalização do povo brasileiro.

Um exame cauteloso e detalhado da produção intelectual voltada para a análise da infância pobre, realizado por Alvim e Valladares (1988), revela, no entanto, que no século XIX, em contextos de rápida industrialização e de desenvolvimento urbano acelerado, como ocorreu na França e na Inglaterra da época, e acontece no Brasil de hoje (nas últimas décadas), a situação da criança já fazia parte da reflexão sobre as condições de vida das camadas populares. Tanto se falava das crianças exploradas pelo trabalho industrial como de crianças abandonadas, vadias, mendigas, que integravam o universo cruel da grande cidade.

A preocupação da sociedade com a infância pobre, portanto, já existia no século passado, e são inúmeras as referências levantadas pelas autoras acima citadas, quanto às múltiplas ações e

propostas provenientes do Estado, do patronato, da Igreja, de filantropos, médicos e juristas. Alvim e Valladares (1988) mostram que, sobretudo na França, o debate sobre *a conservação das crianças* se fazia presente, desde os meados do século XVIII, quando, junto aos asilos para menores abandonados, instituiu-se o *sistema da roda*, que perdurou por quase um século. Temas como os conventos industriais (*working houses*), o sistema de matrizes (amas de leite) e a tentativa de familiarização das camadas populares constituíam as preocupações sociais da época. Todas estas propostas apresentavam em comum, a necessidade de minimizar os altos índices de abandono, vadiagem e mendicância constatados nas grandes cidades européias.

Considerando a emergência do processo de industrialização desses países - base para a sedimentação do paradigma capitalista ascendente - estudos realizados no NEPI/UFRJ (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância) por Alvim (1989), demonstram que a pauperização e a miséria insistiam em se associar na geração do abandono à infância pobre. E, ainda que em oposição a este mundo da desordem, o universo fabril foi apresentado como uma possível “tábua de salvação”, associado a uma concepção de trabalho como via de condução à cidadania das classes menos favorecidas.

A análise de literatura sobre o século passado evidencia a existência de apenas duas realidades possíveis, mas distintas. A primeira pautada por duas instituições básicas - a família e a fábrica - principais responsáveis pela socialização das classes trabalhadoras. E, paralelamente à primeira realidade, surgia um segundo mundo tendo sua ordenação pautada pelo crime, pela recusa à disciplina necessária ao trabalho industrial e, no qual a família, enquanto célula básica, se fazia ausente. Como parte deste mundo, a rua aparecia como o principal agente socializador dos supostos personagens da desordem, nesses países europeus, em plena emergência do modelo capitalista concebido pela ideologia liberal burguesa.

Em termos históricos, a intensificação da ação institucional dirigida à infância pobre no Brasil data de aproximadamente um século. Ainda na literatura existente sobre o tema, no entanto, o estudo de Cunha (1997) descreveu a trajetória do atendimento à infância pobre brasileira da Colônia à República, contribuindo para desvendar a origem do termo “infância tutelada”, nos séculos anteriores à industrialização do país<sup>1</sup>.

Para Cunha, já no trabalho missionário dos jesuítas - início da formação da sociedade civil brasileira - recolhiam-se crianças

indígenas e órfãos das ruas, internando-os em lugares conhecidos como *Casa de Muchachos* com o objetivo de *educá-los dentro dos preceitos da Igreja*. Na realidade, afastava-se a criança pobre ou abandonada do convívio social e familiar, sob o pretexto de *internar para educar*.

O trabalho de Mesgravis (1975) , analisando a chamada *roda dos expostos* - considerada como a primeira iniciativa de peso, no âmbito da assistência à infância abandonada no século passado - assim como o estudo mais recente de Marcílio (1998) sobre o mesmo tema, ou ainda, o estudo de Russo (1985), definindo o caráter preventivo-terapêutico que o atendimento à infância passaria a incorporar a partir do advento da República, indicam que a infância pobre no Brasil também tem sido objeto de discussão da sociedade ao longo do tempo.

Os estudos acima citados demonstram de maneira clara que, historicamente, foi se delineando uma dura realidade em relação ao verdadeiro lugar reservado pela sociedade à infância pobre: direto da família para a fábrica ou, se abandonada, direto da rua para o internato. A socialização da criança pobre e abandonada, portanto, se

---

<sup>1</sup> Ver o livro organizado por Luiz Cavaliéri Bazílio **Infância Tutelada e Educação : História, Política e Legislação**, Rio de Janeiro: Coleção Escola de Professores, 1998, que reúne vários estudos sobre o tema.



caracterizou pelo confinamento<sup>2</sup>, realizando-se em geral, fora das vistas da sociedade, longe das famílias de origem, em abrigos, internatos, orfanatos ou em outras instituições do gênero, mas, de qualquer forma, à margem da sociedade real e concreta.

Em outras palavras, a socialização dos filhos das classes trabalhadoras<sup>3</sup> se pautou, historicamente, pela “ética da exclusão”, por uma socialização no máximo de “segunda classe”, não valorizada pela sociedade como um todo e sem alternativas, a não ser o caminho das ruas - passagem para a delinqüência, a violência, o crime. As palavras do cronista João do Rio, em 1908, relatando o cotidiano das crianças pobres nas ruas cariocas do início do século, constituem uma verdadeira descrição etnográfica deste universo diferenciado:

*“Há no Rio um número considerável de pobrezinhos sacrificados, petizes que andam a guiar senhoras falsamente cegas, punguistas sem proteção, paráliticos, amputados, escrofulosos, gatunos de sacola, apanhadores de pontas de cigarros, crias de famílias necessitadas, simples vagabundos à espera de complacências escabrosas, um mundo vário, o olhar do crime, o broto das árvores que irão abrumbar as galerias da Detenção, todo um exército de desabrigados e de bandidos, de prostitutas futuras, galopando pela cidade à cata do pão para os exploradores. Interrogados, mentem a princípio, negando; depois exageram as falcatruas e acabam a chorar, contando que são o sustento de uma súcia de criminosos que a polícia não persegue”<sup>4</sup>.*

---

<sup>2</sup> Tais práticas foram empregadas, no Brasil, até bem pouco tempo, como estratégia básica de atendimento em instituições. Somente após, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, caíram em desuso. Mais adiante, este assunto será aprofundado.

<sup>3</sup> Ver sobre o assunto estudo recente realizado por Gomes (1996), em São Paulo, **Família, Escola, Trabalho: Construindo Desigualdades e Identidades Subalternas**.

<sup>4</sup> Apud, Alvim e Valladares, 1988, p.26.

Tal descrição de 1908, caso fosse reescrita com expressões atualizadas, poderia ser republicada em qualquer jornal de qualquer grande cidade brasileira, compondo mais uma reportagem sobre os modernos “meninos de rua”. Mas, o conteúdo desse relato revela, antes de tudo, um discurso de denúncia: as crianças vistas, em primeiro lugar, como vítimas de adultos que as exploravam das mais variadas formas, induzindo-as ao mundo da mendicância e do crime. A rua aparece, assim, pensada em oposição ao espaço familiar privado, e passa a ser entendida como *locus* de não-subordinação à família e ao trabalho, à semelhança do pensamento europeu. No entanto, as consequências deste modo de encarar a realidade da criança pobre brasileira repercutem nas políticas sociais implantadas, nas tentativas de resolução do problema e nos conflitos de interesses decorrentes, configurando um quadro típico do modelo brasileiro que aprofunda as desigualdades sociais. Haja visto os extermínios de crianças e jovens em diversos locais do território nacional, notadamente, a “ Chacina da Candelária “, motivo de repúdio nacional e internacional.

Ainda no início deste século, mais precisamente no ano de 1927, é criado o Código de Menores, que atribui ao Estado, pela primeira vez no país, a função de fornecer assistência à criança pobre - qualificada a partir de então, como “menor”. A preocupação com o

desenvolvimento nacional e o atendimento à infância pobre, com base no Código de Menores, levou o Governo Vargas a criar, em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor - SAM - cuja sigla se tornou nacionalmente conhecida. Este órgão teve por objetivo congregar o aparato público, já existente, com as instituições particulares que realizavam atendimento à infância, dando-lhes normas e regras de funcionamento, oriundas de estudos científicos realizados por médicos e juristas. Por constituir um fato marcante, inspirou trabalhos sobre o tema, destacando-se o de Araújo (1985) e o de Alvarez (1987), ambos, analisando os diversos convênios firmados pelo Estado com a beneficência privada, visando o atendimento ao chamado “menor”.

Nas décadas de 70 e 80, em plena ditadura militar no país e após um longo período de implantação de políticas públicas equivocadas que centralizaram a assistência à criança pobre, basicamente, no processo de internação - aprisionando o “menor”, em instituições criadas com este propósito, como a FUNABEM e as FEEMs entre outras, foi elaborado um novo Código de Menores (1979). Os cientistas sociais foram convocados a pesquisar o tema, visando fornecer subsídios para a ação daqueles que lidavam diretamente com as crianças e jovens nestas instituições. A questão da identidade do menor institucionalizado, sua representação acerca do internato, funcionários e família constituíram o tema de importantes trabalhos na área, como os de Campos (1984) e Guirardo (1980 / 1986), assim

como, a análise institucional do funcionamento do sistema de internato mereceu a investigação de Altoé (1988). O impacto dos resultados destes e de outros estudos serviu para desmistificar, perante a sociedade, o modelo de atendimento em internato que vinha sendo privilegiado, até então, pelos órgãos competentes. Na realidade, a propalada reintegração do “menor” à sociedade via internato neste tipo de estabelecimento, havia contribuído, em grande parte, para maior segregação social por aumentar o **estigma**<sup>5</sup> que estas crianças e jovens encarnavam, caracterizando-os como um grupo desviante e marginalizado.

Neste contexto, estas duas décadas inauguraram temas que passaram a incluir, além da questão do “menor” institucionalizado, a política social implementada pelas agências governamentais e não governamentais para a infância pobre no país, assim como, a educação fundamental no que concerne às dificuldades enfrentadas pela criança das classes trabalhadoras na escola (fenômeno da evasão e repetência). Ainda foram privilegiados estudos e levantamentos sobre as características sócioeconômicas do universo infantil, elegendo-se como objeto de estudo as relações entre a criança pobre e sua família e, pela primeira vez, aparecendo com projeção nacional, o tema

---

<sup>5</sup> O termo estigma é empregado aqui na acepção de Goffman (1992), que o define como *a situação social do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena.* (p.7).

“menino de rua”, que imprime uma nova marca à produção científica mais atual.

Especialistas de várias áreas - antropólogos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e sociólogos - voltam-se para o estudo deste tipo de criança, buscando perceber e compreender aspectos relacionados ao seu campo específico de trabalho. O levantamento realizado por Rizzini (1989), sobre a produção científica nessas áreas, aponta que psicólogos e assistentes sociais priorizaram a análise da delinqüência e da reintegração psicossocial de infratores - questões que se aplicam à sua prática. De igual modo, a aproximação entre prática profissional e tema de pesquisa se encontra na produção de pedagogos e outros educadores.

Estes últimos concentraram sua atenção na análise de fenômenos como a marginalização das crianças pobres e seus efeitos sobre a aprendizagem (Duarte, 1980), ou no estudo da relação entre escola e comunidade (Girardi, 1978), ou ainda, em questões relacionadas à formação de professores para o ensino nas escolas públicas (Brandão, 1982).

O *menino de rua* como outro tema lançado pelas ciências sociais, penetrou entre as mais variadas disciplinas sendo objeto de pesquisa, de norte a sul do país. O livro de Ferreira (1979) aparecia em

São Paulo no mesmo ano que o de Gonçalves (1979) no Pará, ambos, consagrando a expressão pela qual a sociedade passou a se referir à criança pobre.

Este fenômeno parece confirmar a análise de Bourdieu (1992), de que a institucionalização de temas de pesquisa, *“muito provavelmente, poder-se-ia definir para cada época, além de um lote de temas comuns, uma constelação particular de esquemas dominantes e um número de perfis epistemológicos correspondentes às escolas de pensamento”* (p.209).

Essa evolução temática, em seu conjunto, articula-se de forma direta com a própria realidade histórica da infância pobre no Brasil, no modo como configurou-se ao longo das últimas décadas, podendo ser entendida a passagem do estudo da criança vista somente enquanto delinqüente, para a análise do menor na instituição e, mais recentemente, para a abordagem que caracteriza essas crianças e jovens enquanto “meninos(as) de rua”. Mas, a configuração temática, também, decorreu em parte, de interesses disciplinares específicos dos produtores de conhecimento no campo. Assim, pode-se assinalar, por um lado, a tendência atual do desdobramento de

temas já consolidados e, por outro, a tendência ao desenvolvimento de novos temas<sup>6</sup>.

A partir da segunda metade dos anos 80, na área temática da violência, delinqüência e criminalidade começam a aparecer os primeiros estudos sobre a violência dentro e fora das famílias, no que se refere a maus-tratos, abuso sexual (Guerra, 1984; Azevedo e Guerra, 1988; Santos, 1987) e prostituição (Lorenzi, 1985).

Em uma outra direção, vão os trabalhos de Zaluar (1985,1994) que se interessou pela trajetória do bandido, ao destacar os mecanismos de recrutamento e de iniciação presentes desde a infância. O processo através do qual o jovem *opta* pelo trabalho ou pela *vida de bandido* é examinado através de situações familiares e de um mercado de trabalho insuficiente.

O tema do trabalho infantil, apesar de bastante tratado pela literatura, ainda apresenta possíveis desdobramentos na atualidade. Na década passada, começou-se a enfatizar a fração infantil da força de trabalho entre famílias agricultoras e urbanas (Ribeiro, 1982; Spindel, 1987), bem como a relação entre a escolarização e o trabalho infantil

---

<sup>6</sup> Os trabalhos de Bourdieu (1970 / 1987 / 1989), em parceria com Passeron (1970), **A Reprodução** e, principalmente, seu estudo **A Economia das Trocas Simbólicas** (1992) influenciaram o pensamento e a prática de cientistas sociais e de educadores brasileiros, e são responsáveis pelo surgimento de temas inovadores e de várias produções.

no meio rural (Antuniassi, 1983; Fukui, 1981) ou ainda, entre as implicações sobre o trabalho e a rua no meio urbano (1991, vários autores organizados por Ayrton Fausto) ou a questão da aquisição de competência para o trabalho em meninos de rua (Moreno, 1991).

Paralelamente às temáticas emergentes, destaca-se na área da Psicologia e Educação, entre outras, a questão da socialização da criança pobre, através do estudo de suas famílias. Neste sentido, os trabalhos de Gomes (1987, 1996) ao analisar a mediação social realizada pela família, contribuíram para a compreensão dos fenômenos que compõem o universo particular dos diferentes agregados domésticos, em suas relações com a socialização das classes populares.

O processo de socialização, especificamente quando se trata de *meninos(as) de rua* já atendidos por programas sociais (governamentais ou não) e seu difícil acesso e permanência na escola, aparece, mais recentemente, na produção de estudos voltados para a Educação Popular. Nesta abordagem, destaca-se o trabalho de Almeida (1986), analisando a prática pedagógica de educadores de rua no Estado de São Paulo ou ainda, o estudo de Moura (1995), investigando a proposta pedagógica e as práticas desenvolvidas por entidades não governamentais na alfabetização de jovens e adultos em Alagoas.



No momento, os grandes desafios estão na (re)inserção dessas crianças e jovens no sistema educacional e, sobretudo, a sua permanência nele. Pesquisas recentes sobre o perfil de meninos(as) de rua mostram que a grande maioria evadiu-se da escola logo nas primeiras séries, indo para as ruas dos grandes centros urbanos, em busca de sustento e sobrevivência para si e suas famílias (Cheniaux, 1986; Rizzini, 1986; Gonçalves, 1987 ). Há, ainda, estudos estimativos como o de Rosenberg (1994), em São Paulo e o do IBASE ( Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), em 1993, no Rio de Janeiro que, ao realizar a contagem dos meninos que efetivamente moravam nas ruas destas cidades, contribuíram para caracterizar quantitativa e qualitativamente a real dimensão deste problema.

Ainda acerca desse tema, o trabalho de Madeira (1997), sobre as representações sociais da educação para meninos de rua, no Recife, assim como, o de Tedrus (1996), a respeito das experiências de sociabilidade de jovens trabalhadores nas ruas de São Bernardo do Campo, no ABC paulista, demonstraram que neste contexto de vida não existe a possibilidade de escolarização. Para Madeira(1997), a socialização de meninos(as) de rua via educação, em situação de extremo risco, assume a sua verdadeira especificidade:

*“No que tange à escolaridade , esta articula-se à vida*

*na família , a um tempo e a um espaço já abandonados. Em seus discursos, jamais levantaram espontaneamente, a possibilidade de freqüentarem uma escola. É um espaço que não lhes cabe, nem mesmo em fantasia”.<sup>7</sup>*

Estes estudos comprovam, portanto, que tanto a família quanto a escola têm uma função socializadora primordial a desempenhar, com relação a este tipo de criança ou jovem, a começar pela não segregação ou exclusão do processo ensino-aprendizagem. Ao constatarem as peculiaridades desta população, tornaram evidente que este caminho possui uma trajetória que pode ser revertida. Para que isto ocorra, basta que políticas públicas eficazes garantam o sustento digno destas famílias e ainda que escola, programas alternativos de atendimento e demais instituições voltadas para este fim repensem suas propostas, avaliem suas respectivas atuações, responsabilizando-se, cada qual dentro de sua competência, pela educação do(a) menino(a).

O sociólogo Hebert de Souza, mais conhecido como Betinho, que defendeu as causas populares até sua recente morte, afirma:

---

<sup>7</sup> M.C. Madeira, “**A Educação e a rua: Representações sociais da educação para meninos de rua**”, 20ª Reunião Anual da ANPED, 1997.

*“Temos uma sociedade que produz a desigualdade de forma histórica , portanto , sistemática. Por isso é tão hipócrita a política assistencial que desemprega os pais e cria abrigos e asilos para os filhos, que arrocha o salário dos pais e dá o pão e leite para os filhos , que impede o acesso das famílias pobres aos alimentos básicos e anuncia planos de combate à mortalidade infantil. Uma sociedade que não é capaz de resolver estas questões tão elementares e proteger do genocídio seus filhos mais indefesos, porque menores, não merece respeito , e é digna da reprovação de todos” .<sup>8</sup>*

A articulação de políticas sociais e práticas pedagógicas efetivas por parte do Governo e da sociedade civil organizada, poderia garantir a essas crianças e jovens *mais indefesos* o acesso à escolarização e a participação no mundo letrado, de forma a permitir o domínio do saber valorizado socialmente, sem desconsiderar o capital cultural herdado de suas famílias (Bourdieu e Passeron, 1970). Ao propiciar acesso à alfabetização, ao mercado de trabalho e ao pleno exercício da cidadania, o que implica oferecer, primeiramente, aos pais destes meninos condições de trabalho e salários dignos, possibilitariam a construção de um projeto de vida real, fora das ruas.

As considerações de Gomes da Costa (1989), ressaltam estes aspectos ao afirmar:

*“A situação de nossas crianças e jovens expostos à violência pessoal e social, antes de ser um problema a requerer formas novas de atendimento*

---

<sup>8</sup> Apud Rizzini & Wiik, prefácio,1990.

*é algo que está a exigir opções políticas claras, capazes de presidir processos de mudança que resgatem efetivamente os direitos da pessoa humana e de cidadania da população marginalizada”.*<sup>9</sup>

As famílias pobres brasileiras, sistematicamente, têm sido privadas de políticas sociais públicas capazes de eliminar a fome e a miséria absolutas, no plano físico e mental. As autoridades governamentais, assim como, uma respeitável parcela da sociedade como um todo parecem desconhecer as reais necessidades das classes menos favorecidas. Tendem a acreditar que para saciar os “desvalidos” uma casa para morar e comida na mesa bastariam, mas, nem isto é oferecido. É como se existisse uma crença generalizada de que, prioritariamente, os pobres não necessitam de atendimento educacional de qualidade, de reconhecimento de suas especificidades culturais ou de suas necessidades psicológicas básicas.

A socialização das crianças e jovens oriundos dessas famílias e em situação de risco - apoiada em medidas, marcadamente, assistencialistas ou repressivas - tem desconsiderado a trajetória familiar específica, os padrões culturais adquiridos, as necessidades psicológicas individuais e coletivas, resultando em processos que vitimam ou culpabilizam esta **infância tutelada** pela omissão ou perversão da própria sociedade.

---

<sup>9</sup> A. C. Gomes da Costa, **Brasil: Criança urgente**, São Paulo, 1989, p. 49.

No momento, surgem pesquisas que consideram o universo cultural destes meninos(as), as diferentes estratégias de sobrevivência, valores e características de comportamento herdadas em suas famílias - as suas histórias de vida - que ainda precisam de maior e mais profunda reflexão. Sob este aspecto, ganha relevância a análise dos papéis sociais, do estigma, da marginalização e da criminalidade que costuram a trajetória tecida pelos filhos das camadas sociais menos favorecidas.

A tendência atual da literatura sobre o tema, portanto, sinaliza para estudos que privilegiam estas questões, na tentativa de estabelecer mecanismos permanentes de acompanhamento e análise das políticas implantadas na área, sobretudo, dos programas de atendimento governamentais ou não governamentais dirigidos a este tipo de criança e de jovem. Sob este aspecto, o UNICEF desempenhou, recentemente, papel crucial no Brasil ao promover trabalhos, em parceria com o Governo Federal, com o objetivo de avaliar o impacto destes programas na socialização desses meninos. Esta iniciativa possibilitou recolher subsídios para sustentar, orientar ou redimensionar políticas de ação, além de implementar as mudanças necessárias.

Neste campo, os estudos de Penna Firme, Tijiboy e Stone (1987) criaram um banco de dados, composto por indicadores de impacto social, capazes de constituir um valioso referencial teórico e um instrumental prático eficiente na análise do processo de reintegração social vivido pelas crianças e jovens em situação de risco, nos programas avaliados<sup>10</sup>. Mais recentemente, estes estudos fundamentaram o **“Projeto de Capacitação de Recursos Humanos e Fortalecimento Institucional das Entidades Integrantes do Programa de Atenção a Crianças e Jovens em Circunstâncias Especialmente Díficeis - Uma estratégia Interdisciplinar por um Processo de Avaliação de Impacto”** (1996), produzido através de convênio entre a Fundação Cesgranrio, o BID, e a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Esse trabalho apresentou uma Análise Situacional e uma Avaliação do Impacto Social de dez programas sócio-educativos, com base na mesma sistemática proposta por Penna Firme *et alii*. O ponto de partida do estudo foi a contextualização de cada uma das instituições envolvidas, possibilitando uma visão geral do campo de atuação de cada programa e identificando necessidades, oportunidades de crescimento, realizações e limitações dos projetos.

---

<sup>10</sup> Ver os estudos **A Avaliação do Impacto de Programas Alternativos de Atendimento, nos meninos de Rua e Cadernos de Capacitação à Distância - Avaliação de Programas Sociais: Como Enfocar e Como Por em Prática**, MEC, Brasília, DF, 1987.

Alguns dos programas avaliados nesse trabalho se caracterizam, justamente, por atuarem com base em propostas integrativas que priorizam família e escola<sup>11</sup>. Constatou-se que em projetos nos quais as propostas sócio-educativas se voltavam para a priorização de família/escola como principais agentes socializadores, a integração social dos(as) meninos(as) obteve considerável êxito. Entre esses programas, destaca-se o **Projeto Santa Clara**, reconhecido por apresentar uma estrutura especificamente integrativa, cuja meta principal constitui-se em *“restituir/construir a cidadania à criança desassistida, carente, abandonada e/ou em situação de risco, através de uma grande família alternativa, com ações voltadas para a educação”*. (p.15)

As conclusões sobre a análise situacional do Santa Clara, no referido estudo, ainda recomendam que se *“faça uma análise mais depurada da estrutura do projeto, a fim de compreender os aspectos que motivam, até aqui, o bem sucedido trabalho sócio-pedagógico realizado com a clientela”*. (p.107)

Estas constatações motivaram o presente estudo que visa investigar a (re)construção da identidade social, analisando a trajetória de socialização das crianças e dos jovens do Projeto Santa Clara.

---

<sup>11</sup> Ver no anexo 1, o **Quadro Distributivo dos Programas Sociais de Atendimento dirigido às crianças e jovens urbanos do Brasil**, elaborado por Gomes da Costa

Especificamente, busca-se resposta a três questões básicas: (a) o impacto do programa na socialização da criança e do jovem, visando compreender como lidam no cotidiano com as situações sócio-educativas vivenciadas no projeto; (b) a identificação dos diferentes fatores que favorecem ou dificultam o processo de socialização de crianças e jovens no programa; e, (c) a reconstituição de suas histórias de vida, de maneira a apreender os sucessivos passos do processo socializador.

Com esta análise, pretende-se contribuir para um maior conhecimento na área, inclusive, fornecendo subsídios para os planejadores das políticas de assistência à criança e ao jovem e para os diversos profissionais que atuam no atendimento a esta população, como os educadores de rua, professores, psicólogos, pedagogos, sociólogos e assistentes sociais, entre outros. Na realidade, sem conhecer que significações a própria criança (ou jovem) atribui à sua experiência, que concepções construiu acerca de si mesma, do ser humano, da família, da escola e da sociedade fica-se com um fundamento insuficiente para planejar mudanças em seu atendimento. Como afirma, Souza Campos(1984):

*“O próprio menor em sua vivência é quem pode concretizar o que é ser menor abandonado, o que é ser institucionalizado e o que resta disto tudo, quando se julga que está “recuperado” ou preparado para assumir uma vida “normal”.*<sup>12</sup>

---

(1989).

<sup>12</sup> A. V. D. de Souza Campos, op. cit, p.13.



## 2. O Projeto Santa Clara

A imensa família que compõe o Santa Clara, formada por crianças e jovens provenientes das camadas mais pobres da população, constitui um extrato significativo do grupo em situação de risco que, desde muito cedo, foi espoliado dos direitos básicos de toda criança - direito à vida, à liberdade, à educação e à plena cidadania :

*“Nossas crianças vieram das ruas ; de situações familiares extremamente difíceis; algumas foram violentadas em sua própria família ; outras foram vítimas da violência social (a discriminação) , da violência policial e de outros tipos de violência ; algumas foram abandonadas ainda tão pequenas... Mas, todas, todas mesmo , tiveram seus direitos de criança anulados e desrespeitados”.*<sup>13</sup>

O Santa Clara, assim como, a maioria dos Programas Alternativos de Atendimento, veio preencher uma lacuna criada pela omissão ou ausência de políticas públicas capazes de produzirem medidas sociais que, efetivamente, combatam a pobreza e exclusão de grande parcela dos filhos da classe trabalhadora, garantindo o acesso e a permanência à escola e ao trabalho e impedindo o afastamento definitivo do convívio com suas famílias . As metas de atuação do

---

<sup>13</sup> Documentos do Programa, p. 2 . Ver *folder* e demais documentos do Projeto Santa Clara no anexo 2.

projeto, apoiadas no tripé família substituta, educação formal e reintegração à família de origem, constituem a matéria prima para a análise empreendida neste trabalho.

A modalidade de atendimento e os resultados obtidos pelo programa , nos três últimos anos (de 96 a 98), são destacados nos trechos abaixo, ilustrando a peculiar forma de funcionamento:

*“A família é o eixo fundamental. A equipe executora do projeto vê cada criança como um filho, pois, seus próprios filhos vivem no Projeto, convivendo com todos, nas mesmas escolas, com os mesmos direitos e os mesmos deveres .*

.....  
*Todas as crianças e jovens de Santa Clara estão matriculados na rede escolar, de pré-escolar à Universidade ; temos hoje 4 jovens na Universidade nas áreas de Direito, Administração e Estatística.*

.....  
*A média de desempenho escolar neste período fica entre 70 e 80 % de aproveitamento; o índice de evasão é inferior a 3%”.*<sup>14</sup>

Dados como estes, permitem vislumbrar - não apenas para os que atuam na área, como para toda a sociedade que paga a conta desta dívida social - soluções para o problema. Existe, hoje, a convicção plena em vários setores da sociedade organizada de que longe de exigir medidas mágicas ou demagógicas, esta questão demanda vontade política e propostas de ação concretas. O sonho e a meta da comunidade

do Santa Clara, em busca da plena integração de suas crianças e jovens , neste momento, se transforma no desejo e na luta de toda a parcela da sociedade que acredita nestas mudanças :

*“O Projeto Santa Clara , com seu trabalho, ousou quebrar padrões do que , tradicionalmente, convenciou-se como norma dos trabalhos assistenciais. Assume a criança sem qualquer tipo de discriminação : não há limites de idade para a entrada ou saída ; não há faixas exclusivas de idade para seu atendimento ; atende meninos e meninas ; não há restrições ao passado ou a história de cada um. Funcionando como uma grande família , seu grande objetivo é oferecer às crianças e jovens, que ali vivem, verdadeiras condições de promoção social. Para Santa Clara, sobreviver não basta, é preciso viver... É preciso ser, sonhar e produzir. O que só é possível com um trabalho voltado para os valores da família, para a reestruturação da identidade de cada um e para a educação integral - educação formal e informal - acesso aos bens culturais e ao conhecimento construído pelo homem através dos tempos”<sup>15</sup>*

Nesta primeira apresentação da proposta sócio-pedagógica do Santa Clara (que será aprofundada mais adiante), cabe trazer ainda, um pouco da história do programa. A história de construção deste projeto, do sonho à realidade, evidencia a singular filosofia de atendimento e forma de atuação do programa que, em pouco mais de 10 anos de existência, já atendeu em média a 800 crianças e jovens em situação de risco, no Rio de Janeiro.

---

<sup>14</sup> Documento do Programa, 1998, p.2, em anexo.

<sup>15</sup> Documento do programa, op. cit., 1998, p.1.

## 2.1 - História do Projeto Santa Clara

No final da década de 80, desmantelada a rede de atendimento em instituições fechadas e sem o papel centralizador da FUNABEM e das FEEMs que tutelavam a infância pobre e abandonada no Brasil, seguiu-se um período de pulverização do atendimento a esta clientela. Surgem OGNS, iniciativas particulares e organismos governamentais ocupando este vácuo e atuando de forma fragmentada, sem o apoio de uma política pública centralizadora. Da iniciativa de um casal - Cícero e Eliete - nasceu o Projeto Santa Clara que ousou criar uma grande e fraterna família para acolher uma parcela desta infância desassistida.

Conhecer um pouco da história de vida deste projeto, portanto, é um convite para mergulhar na análise da socialização de criança, antes tutelada, sob o ponto de vista do atendimento centrado na família, no acesso e permanência em escola de qualidade e nos direitos que toda criança deveria ter para crescer - proteção, segurança, carinho e atenção.

Eliete conta que a Associação Sanatório Santa Clara existia desde 1927, em Campos do Jordão, atendendo a filhos de tuberculosos sem recursos para tratamento. Nos anos 60, foi desativada devido a uma briga judicial com a Prefeitura pela posse do

terreno, passando a constituir “pano de fundo da FUNABEM”. A Associação chegou a recuperar o espaço junto à Prefeitura, mas, por falta de estrutura para a retomada dos trabalhos, cedeu a antiga sede para padres salesianos que, atualmente, administram um colégio interno no local.

Cícero e Eliete tomaram conhecimento da proposta da Associação Santa Clara, quando esta funcionava em Paraíba do Sul, interior do Estado do Rio de Janeiro, em uma fazenda com ex-internos da FUNABEM e corria sérios riscos de extinção, porque o trabalho não apresentava os resultados esperados. O casal foi convidado pelos dirigentes da época, a fazer uma visita à fazenda e o quadro encontrado pelos dois foi, segundo depoimento de Eliete, devastador:

*“Eu e o Cícero por não termos encontrado uma casa apropriada para realizar nossas idéias, estávamos estudando um convite de ir para a França. Mas, o filho da senhora que presidia a Associação insistiu para a gente visitar a fazenda. O que aconteceu é que, na ocasião, houve uma rebelião lá dos internos. Como tudo o que era da FUNABEM, o grande problema não era a reação dos meninos, mas, a ação. Nós fomos até lá e encontramos 3 crianças em uma situação horrível, porque estavam em um quartinho de 3x3m hiperfocado, totalmente abandonados. A única pessoa que cuidava*

*deles era o rapaz do curral que tirava leite e estas crianças comiam a comida que a mulher deste rapaz fazia. Estas coisas me chocaram e tudo me fez ver que poderia fazer muita coisa. Então, tivemos a idéia de fazer um projeto do nosso jeito. Fizemos o Projeto Santa Clara. Abrindo um parênteses, uma das coisas da nossa reflexão em começar Santa Clara foi a certeza de que os trabalhos institucionais eram muito falhos, porque não respeitavam o que a criança precisava mais profundamente que era afeto, ouvido, carinho”.*

Eliete trabalha com educação, desde os 15 anos de idade. Ao se formar aos 18 anos, em Escola Normal, foi lecionar nas primeiras séries de uma escola pública da Pavuna, subúrbio do Rio, alfabetizando crianças pobres, o que lhe proporcionou uma valiosa experiência de aprendizagem. Ela conta que em seu 1º ano de magistério “ganhou de presente” uma turma que era o retrato da sociedade carioca pobre, com crianças de 7 a 14 anos que apresentavam muitas e variadas dificuldades. Estas crianças estavam há mais de 4, 5 anos tentando a alfabetização sem conseguir. Eliete afirma ter percebido, neste instante, que nada aprendera na escola para lidar com esta realidade, no entanto, conseguiu ter sucesso com eles, porque: *“foi só olhar para cada um, como cada um... então, antes mesmo de eu vir, entre aspas, recuperar crianças no Santa Clara, eu já fazia isto no dia a dia da minha sala de aula”.*

Mais tarde, a Profª Eliete formou-se em Literatura e Psicologia, respectivamente, pela UFRJ e Gama Filho. Por gostar de estudar sempre, acreditar em sua capacidade e, também, para fundamentar a sua prática, fez Mestrado em Literatura pela UFF.

O Santa Clara surgiu na vida de Eliete, portanto, quando, mais do que uma casa para desenvolver na prática suas idéias, ela procurava um espaço para concretizar seus sonhos, acolhendo crianças desassistidas que não encontravam abrigo nas propostas existentes na época:

*“Santa Clara mais que um acidente, foi um desejo. Eu sempre sonhei ter muitos filhos, sempre planejei que entre os meus filhos haveria filhos que não tinham mãe e que precisavam de uma mãe, presunçosa como eu, que seria uma ótima mãe. Eu não me casei cedo, me casei com 26 anos, mas, no casamento este sonho entrou junto. Consegui encontrar um parceiro que tinha o mesmo sonho. Tenho 3 filhos naturais. Eu tive o 1º filho um ano e meio depois de casada. Foi um atrás do outro. Eu tenho 22 anos de casada, um filho de 20, um de 19 e outro de 18 anos. A gente pensava, se Deus quiser, um dia conseguir um dinheiro e montar uma casa para abrigar 20 crianças. Eu e o Cícero começamos a ver casa grande há uns 12 anos*

*atrás, porque eu tinha um trabalho de Oficina da Palavra que lidava com o método conhecido como Kumon. Este foi o caminho que eu encontrei na Educação para trabalhar com o pensamento da criança, fazendo com que ela se colocasse. E a nossa idéia era montar uma Oficina, como já havia algumas, onde a classe média sustentasse a classe pobre. E aí, aconteceu que Santa Clara caiu de pára-quadras”.*

O marido de Eliete, Cícero de Castro Rosa Neto que compartilha os sonhos e a coordenação do projeto com a mulher com quem casou há mais de 22 anos, é economista por formação há 30 anos e trabalhou em vários órgãos públicos nesta função: economista do Conselho Interministerial de Preços do Ministério da Fazenda, em 1975; da Vale do Rio Doce em 1979 e, depois, em 1981, de uma empresa binacional ligada ao BNDES. Mais tarde, foi consultor da UNICEF, em um convênio junto com a LBA e, paralelamente, assessorou o Instituto do Açúcar e do Alcool em assuntos econômicos. O último emprego público de Cícero foi como diretor financeiro do INAMPS, o qual deixou por pouco tempo para exercer o cargo de secretário de planejamento na FUNABEM, experiência, segundo ele, frustrante:

*“Trabalhei durante um mês como secretário de planejamento que era um cargo de substituto da presidenta, queria modificar tudo,*



*estava tudo errado. Na realidade, na FUNABEM, fui tentar sonhar, não consegui, peguei minhas coisas e fui embora. Voltei para o INAMPS no mesmo cargo e, depois de 7 meses, apareceu Santa Clara no meu caminho”.*

Cícero se considera um sonhador que , mesmo antes de sua ida para Santa Clara, sempre atuou e colaborou em causas populares, elaborando planos e participando de equipes que visavam a melhoria das condições de vida da população mais pobre do país. Ele conta que a equipe da qual fez parte no INAMPS queria resolver o problema sanitário brasileiro, o da saúde. Então, era uma equipe muito forte que funcionava mesmo, investindo na idéia do SUS que se chamava SUDES. Mas, esta proposta não interessou muito a política da época, porque, segundo ele, ficaria tudo mais transparente e isto de certa forma politizaria as pessoas.

Em relação às políticas públicas voltadas para a criança de rua, Cícero acredita que, historicamente, elas foram equivocadas por conta desta mesma mentalidade :

*“O menino de rua existe desde que o Brasil é Brasil. Vieram os jesuítas para cá, fizeram filhos em Índias, escravos e nunca ninguém assinou que era pai de ninguém. Viviam todos na rua. Teve um*

*Monsenhor lá em Santa Teresa que era pai de todo mundo. Quem não era filho do Monsenhor era afilhado. Então, criança de rua, ela já existe até pelo próprio encaminhamento da História, como o negro chegou aqui, que tipo de português veio para cá. Não tinham nenhuma responsabilidade com a colonização”.*

Sobre a criação do Projeto Santa Clara, especificamente, Cícero relembra o dia em que foi procurado pelo filho da presidente, em meados de 1987, quando dirigia o setor financeiro do INAMPS no Rio. Uma pessoa ligou para ele por indicação de amigos comuns, pedindo que internasse uma senhora com dificuldades financeiras em permanecer numa clínica particular. Mais tarde, Cícero soube, pela secretária, que foi o filho desta senhora quem havia ligado, que ela se encontrava em coma e tinha uma interessante história. Era diretora da Associação Sanatório Santa Clara e havia sido uma das assistidas pela Associação, em Campos do Jordão, porque fora tuberculosa. Após ter conseguido a internação em hospital do INAMPS, Cícero recebeu uma visita de agradecimento do filho desta senhora que, ao conhecer o seu currículo, aproveitou a mesma ocasião para convidá-lo a assumir o lugar de sua mãe na direção do Projeto. Cícero ainda conta que, embora surpreso, reuniu-se com a família (mulher e filhos) e, em conjunto, decidiram aceitar o compromisso. Apesar das dificuldades encontradas na fazenda em Paraíba do Sul, resolveram “*botar a mão*

*na massa”* e iniciar logo o novo projeto, por volta de outubro de 87. Em menos de um ano, março de 1988, o programa já estava atendendo a cerca de 50 crianças e após um ano de atividades, a 150. Assim, o casal Cícero e Eliete, com grande esforço e muita dedicação, construiu um pólo irradiador de educação e cultura, naquela região do interior do Estado.

No início, só havia na fazenda uma escola própria de área rural, multiseriada que pouco fazia pela criança, reforçando, segundo o casal, *a idéia do peão que não sabe nada e não tem condições de lutar pelo seu direito*. Foi preciso, então, lutar por uma escola de qualidade. Eliete tomou a iniciativa de ir a Secretaria Estadual de Educação para reivindicar uma escola de 1ª a 8ª série, porque no Núcleo de Educação de Paraíba do Sul ao solicitar a melhoria da escola rural, ouviu da própria coordenadora do núcleo que *para este tipo de criança a 4ª série bastava e multiseriado era melhor ainda*. Havia, ainda, o problema da falta de professores a enfrentar, porque o Estado não poderia ceder profissionais e Cícero viabilizou a contratação, oferecendo um bom salário para atraí-los *a trabalhar na roça* em tempo integral:

*“Tínhamos uma escola pública dentro da fazenda para a qual o Estado não nos dava professores. Então, tivemos que desembolsar um dinheiro para pagar a 19 professores, fazer uma rede curricular de*

*acordo com a estrutura da fazenda e investir muito em educação das crianças. E esta escola funcionava de 7h da manhã às 17h da tarde. Aqueles professores que eram de 1ª a 4ª série, ficavam a semana inteira, dormiam no projeto, faziam apoio escolar com as crianças. Era um negócio legal! Era uma Universidadezinha. A casa funcionava mesmo e passou a ser centro dos peões das outras fazendas, ensinando e alfabetizando. Além de alfabetizar, de ensinar, a gente discutia a constituinte porque nesta época estava saindo a Constituição. Foi uma coisa muito bonita porque teve colono que chegou no patrão e pediu seus direitos. Muitos viviam uma contradição porque as esposas trabalhavam com a gente, ganhavam um salário mínimo limpo, tinham carteira assinada e eles recebiam vales do patrão. E com as esposas trabalhando, ganhando um salário limpo, eles passaram a ter um mínimo de dignidade”.*

A repercussão deste trabalho ameaçou entidades ruralistas locais que culpabilizaram o esclarecimento e educação dos peões, pelas reivindicações legítimas que não estavam dispostos a atender. Teve início, então, uma campanha de desestabilização do programa sob a liderança da UDR que chegou, segundo o depoimento de Eliete e Cícero, a incendiar dois carros e intimidar verbalmente os coordenadores. Mas, apesar de toda esta pressão contrária, o programa manteve o atendimento à questão da criança e continuou

sendo um pólo cultural na região, prestando serviço à comunidade que o escolheu como local para assistir filmes, fazer festas, promover o bingo do domingo e jogar futebol.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, apesar de todo o sucesso alcançado pelo projeto, durante os anos que funcionou em Paraíba do Sul, surgiu a necessidade de mudanças na localização do programa e na abordagem educacional para atender às exigências legais e de desenvolvimento. A maioria das crianças, 90%, era da cidade do Rio de Janeiro e pelo Estatuto, o abrigo ou a instituição deveria ser dentro do Município. Então, Cícero e Eliete tiveram de optar, porque a pressão da justiça foi no sentido de que ou eles devolviam todas as crianças do Rio para ficarem só com as de Paraíba do Sul e adjacências ou transferiam o Projeto para a capital. Segundo o casal, eles acabaram decidindo pela mudança porque: *“as nossas 44 crianças de Paraíba tinham pai e mãe, tinham casa na comunidade, agora, os cento e tantos que moravam com a gente eram do Rio”*.

Um outro motivo que levou à mudança, foi a necessidade de continuar a investir em educação, estendendo o ensino formal de qualidade ao 2º grau. Cícero e Eliete contam que não aceitavam mais um 2º grau “capenga”, depois de terem investido tanto em uma escola de 1ª a 8ª com todos os professores e todas as disciplinas. A cidade

de Paraíba do Sul não tinha condições de absorver a questão neste nível e os primeiros meninos que saíram da fazenda para cursarem o 2º grau já estavam matriculados na escola técnica da capital:

*“Eram 4 meninos - 2 meninos e 2 meninas. Então, primeiro vieram estes 4, depois, no segundo ano, já tinha 16. Complicou. Pensamos em reformular este projeto. Eles ficavam sozinhos em um apartamento alugado no Méier, mas, toda 4ª feira a gente vinha organizar a casa, dar assistência e voltava na 6ª feira para buscá-los. Quando vimos que iam se formar mais de 16, começamos a pensar que não dava para continuar a fazer deste modo”.*

Assim, a saída encontrada pelo casal para este impasse foi procurar um novo lugar que atendesse a crescente demanda por ensino de 2º grau. Após várias tentativas, eles acharam um sítio em Vargem Grande no qual poderiam abrigar seus planos: *“Nós fizemos um convênio por 10 anos, em comodato com a Fundação Darcy Vargas que estava desativada e precisava, também, justificar um trabalho na área. Isto aqui já estava abandonado há mais de 30 anos”.*

O Projeto Santa Clara completou 11 anos, em 1998, estando por quase 5 anos, na cidade do Rio de Janeiro. A grande mudança ocorrida em 1994, acarretou transformações mais complexas

do que a simples transposição geográfica. Algumas delas, apontadas por Eliete e Cícero, trouxeram maior visibilidade ao programa a nível nacional e internacional, enquanto outras levaram o projeto a confrontar seus métodos e medos, diante dos novos desafios da cidade grande. Em Paraíba, o programa era um pólo cultural, mas, em contrapartida o universo era fechado e exclusivo porque só permitia viverem em torno de si mesmos. A vinda para o Rio trouxe uma série de ônus e desafios, tanto para as crianças atendidas como para o programa como um todo. Para o menino que esteve na droga, no tráfico, o retorno para a cidade grande significava maior exposição ao problema e o projeto teria de lidar com esta situação. O desafio que se configurava foi expresso por Eliete, na seguinte questão:

*“Até que ponto a gente vai ficar frente à frente com os problemas anteriores deles e eles vão continuar mantendo esta nova opção de vida? Quando você está num jogo perigoso, tem de estar preparado para passar perto dele a vida inteira e não cair nele de novo. Esconder, sair fora não é a solução. A fuga soluciona por um período, mas, não para a vida toda. E eu acho que a gente tem tido sucesso nisso”.*

Na atualidade, os meninos não estudam dentro da casa, eles freqüentam à escola pública do bairro e convivem com outras

crianças, o que tem ampliado o universo social, na opinião dos educadores. O projeto, também, abriu as portas para a comunidade que frequenta aulas de dança, datilografia e informática. Com estas medidas, conseguiu mudar a relação com o mundo real, enriquecendo e diversificando suas experiências, de forma a aproximar-se do dia-a-dia da vida comum.

O trabalho realizado no programa tem sido reconhecido dentro e fora do Brasil. Em 1996, o Projeto Santa Clara recebeu importante apoio da UNESCO, sendo escolhido como um dos seis melhores projetos do mundo. Eliete conta esta história ilustre que recomenda o Santa Clara, no nível internacional:

*“É um apoio financeiro hiper pequeno, mas, é um apoio muito importante porque é o reconhecimento. A gente tem o reconhecimento entre os 6 melhores projetos do mundo. A Unesco tinha, na época da educação de rua, um projeto eleito do IBISS (Instituto Brasileiro de Inovação em Saúde Social), em Madureira. E, todo ano eles vinham refilmar o projeto. Há dois anos, em setembro de 1996, o pessoal da UNESCO veio filmar e ficou irritado porque eles viram as crianças da filmagem do ano anterior, na mesma situação. Alguns meninos haviam até morrido poucos dias antes num tiroteio. Eles discutiram entre si e não concordaram do projeto de Madureira ser um projeto eleito porque*



*continuava a mesma coisa, não mudava nada para os meninos. Então, alguém que os estava assessorando, lembrou do Santa Clara e convidou-os para nos visitar. Aqui tinha, neste ano, dois meninos que estavam no projeto de Madureira no ano anterior e que constavam do filme da UNESCO. Então, resolveram vir aqui. Filmaram, entrevistaram, falaram e em vez do filme da Unesco ser do projeto de Madureira, foi o daqui. Ao chegar lá, eles propuseram o reconhecimento. Não tiraram o do outro, mas, propuseram o nosso reconhecimento que foi uma coisa até extemporânea, porque eles só escolhem um de cada país. Ficaram dois para o Brasil”.*

A realização do sonho de um casal com seus filhos naturais e adotivos que traçam sua própria trajetória de socialização, talvez, não possa mudar a sociedade, mas, vem transformando a realidade social imediata de “futuros infratores”, assassinados com um tiro na cabeça nas esquinas da cidade. A história do Projeto Santa Clara chega ao final, mas, o Santa Clara - agora, em plena fase de amadurecimento e reconhecimento de suas propostas, em âmbito nacional e internacional - continua, com certeza, a se fazer no dia a dia, no trabalho cotidiano com suas crianças e jovens que já viveram em situação de risco e, hoje, assim como o programa, estão construindo identidades sociais que fazem a História.

### **3. Os riscos na análise da socialização de crianças e jovens**

Para melhor esclarecer alguns dos conflitos e problemas vividos na difícil tarefa de socializar crianças e jovens em situação de risco é necessário que a pesquisadora lance mão de um referencial teórico que permita desvendar o mundo em que vivem, compreendê-lo e tentar contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana. A proposta de estudar a socialização destes meninos(as) implica analisar vários ângulos da questão sob um enfoque teórico que privilegia não apenas o social, mas, a construção do processo singular que transforma sujeitos estigmatizados em seres aceitos socialmente. Assim, ao tratar da criança e do jovem em situação de risco é preciso levar em conta, como lembra Ferreira (1979), que :

*“No problema de crianças e adolescentes marginalizados, como provavelmente em todos os problemas em que a sobrevivência humana é colocada em situações-limite, os sujeitos de investigação somos nós todos, é a própria condição humana que está sendo questionada.”<sup>16</sup>*

Neste sentido, o apoio teórico escolhido na busca das respostas às questões deste estudo teve por base a análise realizada por Gomes (1987), centrada em uma aproximação entre as abordagens e contribuições de Berger & Luckmann (1976), Sartre (1960, 1983) e Erickson (1976) que atende, em certa medida à essas reivindicações. Nesta concepção, a socialização se constitui na própria construção

social do homem e subdivide-se em dois processos básicos: a socialização primária realizada pela família e a socialização secundária de responsabilidade da escola e demais agentes educativos. O encadeamento das ações promovidas por estas instituições, no entanto, apresenta características próprias na forma como interagem com o indivíduo e na diversidade dos meios empregados, constituindo uma trajetória histórica única, definida e situada no contexto social geral. Ao analisar a modalidade socializadora sob este ângulo, Gomes (1994) afirma:

*“A necessidade de atuar no presente acabou favorecendo a primazia do **aqui e agora**. Contudo, cabe considerar, a maneira particular de cada sujeito viver o seu aqui e agora explica-se, por certo, em sua história pessoal e familiar de socialização<sup>17</sup>”.*

Para a autora, os estilos destas formas de ação e as expectativas geradas, em consonância com o modelo social, são em grande parte determinadas pelos diferentes agrupamentos familiares e demais agências educativas, formando a base da existência do ser humano, sua biografia e identidade. Nesta perspectiva, adota o conceito sartreano de **mediação social** que atribui à família *“estabelecer a relação entre o indivíduo e a classe social, entre o particular e o universal* (Gomes,1994, p. 94). Ainda para a autora, a

---

<sup>16</sup> R. M. F. Ferreira, op. cit. , p.13.

<sup>17</sup> J. V. Gomes, op. cit., p. 56.

teoria psicossocial de desenvolvimento de Erickson (1976), também, pode ser entendida como uma teoria da socialização:

*“...Do nascimento à idade adulta, o homem desenvolve-se através de fases sucessivas, a cada uma das quais está sempre associado um “sentimento de”, em coerência com os ideais de uma cultura concreta. Nesta medida, a aprendizagem que a criança realiza em cada uma destas fases é determinada por exigências culturais”.*<sup>18</sup>

No caso específico de crianças e jovens em situação de risco, a socialização pode implicar a aceitação de normas e valores estereotipados pela sociedade e desvalorizados culturalmente. O estigma que, comumente, carregam por pertencerem a classes socialmente menos favorecidas, acaba por incorporar-se à sua maneira de ver ao mundo e a si mesmos, impedindo uma plena adaptação à realidade social.

Sob este aspecto, é importante retomar a distinção que Goffman (1992), faz entre o que ele denominou ajustamentos primários e secundários, ao privilegiar a construção da identidade e do estigma social :

*Quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização e sob as condições exigidas - em nossa sociedade, com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos, e com as ameaças de*

---

<sup>18</sup> Apud Gomes, 1994, p. 95.

*penalidades indicadas - se transforma num colaborador , torna-se o participante normal, programado ou interiorizado. Em resumo, verifica que oficialmente deve ser aquilo para o que foi preparado e é obrigado a viver num mundo que na realidade lhe é afim ( ajustamento primário )...*

*“Ajustamento secundário define qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos ou consegue fins não autorizados ou , ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter, e, portanto, aquilo que deve ser”.<sup>19</sup>*

Há, ainda, um outro aspecto a considerar na equação teórica montada até aqui, que de uma maneira geral, se reflete na socialização de crianças e jovens em situação de risco: a questão da desigual distribuição social do conhecimento, não apenas, entre as diferentes classes sociais, mas também, “inter” e “intra” específicos agregados domésticos. No dizer de Gomes (1994 / 1996), *em diferentes grupos domésticos e, mesmo no interior das famílias, a distribuição do conhecimento não é eqüitativa entre seus membros (p. 59)*. A parcela do acervo de conhecimento social a que cada criança tem acesso no curso de sua socialização primária depende da parcela repassada pelos pais, do capital cultural herdado, para utilizar a linguagem de Bourdieu e Passeron (1970). E, esta espécie de herança não é repartida de forma idêntica entre os filhos. Segundo a autora (1994):

*“A composição e a dinâmica do grupo familiar, a relação dos pais entre si , de cada um deles com cada um dos filhos e destes entre si - tudo isso dá a coloração particular*

---

<sup>19</sup> E. Goffman, op. cit. p. 159-160.

*quer da ação mediadora dos pais, quer da experiência particular da socialização de cada criança” .<sup>20</sup>*

Finalizando, todas estas idéias remetem a análise das questões básicas deste estudo para um aspecto da maior relevância nesta abordagem do tema: *“em todo o processo de socialização primária, a aprendizagem das regras sociais se faz através de fortes vínculos emocionais e afetivos com os pais ou com outras pessoas significativas. São os vínculos estabelecidos na infância que permitem a criança viver emocionalmente as relações humanas, antes de experimentá-las por si mesma”* (Gomes, 1994, p. 66). Isto significa que toda e qualquer aprendizagem futura está contaminada por este elo firmado na Infância.

Concluindo, cabe destacar que , embora seja inegável a importância da família e da escola como agências socializadoras por excelência, outros espaços no mundo contemporâneo estão competindo com estas instituições, como os meios de comunicação de massa, a mídia eletrônica, a Internet. No caso específico da criança e do jovem em situação de risco, no entanto, esta competição se faz no espaço “privilegiado” da rua, ainda percebido por muitos, como o centro de sua experiência particular de socialização.

## CAPÍTULO I

### *A Trajetória da Socialização*

*Ontem, eu sonhei com meu irmão . No sonho*

,

*ele falou para mim “ Vem ver a mãe que ela está morrendo. Vem logo ver ela que ela está querendo te ver.” Mas, como vou sair daqui? Eu estou com medo de perder minha mãe , daqui a pouco, eu perder meus irmãos e ficar sozinha no meio da rua, ficar sozinha aqui sem conhecer ninguém mais da minha família .*

(Ângela - 12 anos)

---

<sup>20</sup> J. V. Gomes, op. cit. p. 60

## 1.1- Pavimentando o chão

A natureza complexa e diversificada do fenômeno - a socialização de crianças e jovens do Projeto Santa Clara - requereu especial atenção quanto à escolha do método para estudá-lo. Era essencial que a análise espelhasse o processo em seus diferentes ângulos, privilegiando uma metodologia que refletisse não só as questões previamente determinadas, mas, também, pontos emergentes da prática e, portanto, não pré-determinados. Mudanças de atitudes, transformações comportamentais e manifestações emocionais dos sujeitos, no decorrer da pesquisa, foram detectadas e registradas da forma mais descritiva possível, como recurso para possibilitar a tentativa de apreender o fenômeno em sua quase totalidade.

Nesta medida, impunha-se recorrer à metodologia qualitativa<sup>21</sup>, aliás, já utilizada pelos autores nos quais se baseia o presente trabalho como Mello, Gomes, Martins, Guirardo e tantos outros. A preocupação com os sujeitos, procurando registrar ao máximo os conteúdos existentes em suas falas, contribuiu para identificar manifestações verbais e não-verbais do interesse do estudo em questão. Desta forma, foi possível reconstituir suas histórias de vida ,

---

<sup>21</sup>No quadro mais abrangente da **Pesquisa Qualitativa**, segundo **Lüdke e André** (1986), a investigação do problema se desenvolve no próprio ambiente em que ocorre, os dados coletados são predominantemente descritivos e o estudioso permanece “*no meio da cena investigadora*” de forma participativa. Daí se extraem dados pré-determinados e dados não pré-determinados.



sinalizando para as mudanças de cada um deles em relação à vida familiar e escolar e, recolhendo ao longo do processo de pesquisa (o percurso do estudo), dados relevantes a esta construção.

Por tratar-se de um estudo descritivo, dentro de uma realidade sócio-cultural multifacetada, o principal instrumento de observação foi o “instrumento humano”, por ser o único capaz de, segundo Guba & Lincoln(1989), *captar as informações em sua totalidade e não apenas alguns ângulos das mesmas, e portanto, fragmentados*. Basicamente, foram empregados três instrumentos de coleta de dados: (a) a observação, (b) a entrevista, e (c) a análise de documentos elaborados pelo projeto, contendo o “sumário social” dos sujeitos ( Anexo 3).

A entrevista foi o principal instrumento utilizado para apreender a realidade do sujeito ou do projeto, pois, como bem sinaliza Dubet (1994), *o recurso da entrevista exige do pesquisador que vá além de uma simples coleta de dados, estabelecendo com o entrevistado uma discussão privilegiada, na qual elabora suas próprias teses*.

As entrevistas informais, assim como, as semi-estruturadas foram realizadas em locais diversos do programa, predominando a sala da Secretaria, a varanda anexa ao escritório da coordenação, o pátio

externo e a sala principal no alojamento das crianças. As primeiras entrevistas foram informais e livres, dando oportunidade aos sujeitos e aos educadores de discorrerem sobre suas experiências, o cotidiano, a vida dentro e fora do Santa Clara. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e seguiram um roteiro preestabelecido, melhor detalhado mais adiante, que foi estruturado a partir de observações preliminares e da apreciação geral dos documentos existentes no projeto sobre os meninos.

O objetivo central destas entrevistas consistiu em apreender as condições e experiências de vida dos sujeitos, priorizando a vida familiar e a vida escolar antes e após o ingresso no programa, além de identificar perspectivas de futuro - o projeto de vida<sup>22</sup>; também, foram realizadas entrevistas com alguns de seus familiares que regularmente visitam o Santa Clara e com os educadores com os quais convivem no cotidiano.

Cabe ressaltar neste momento, as dificuldades encontradas para realizar as entrevistas, relacionadas ao registro dos relatos orais das crianças e jovens que participaram da pesquisa. Em geral, suas experiências de vida foram devastadoras para sua integridade física e

---

<sup>22</sup> Ver estudo recente realizado por **Stoer & Araújo** (1993), em Portugal, **Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender**, que utiliza procedimentos semelhantes para evidenciar as mudanças na relação face à escola por parte dos grupos locais e a

emocional o que retrata o extremo abandono e a violência por eles vivida, inclusive, no ambiente doméstico.

Desta forma, a reconstituição de suas histórias de vida trouxe à tona reminiscências dolorosas, que tentam esquecer ou superar, ainda hoje. Por reconhecer este fato como inerente à situação destas crianças e jovens, a pesquisadora procurou adequar sua atitude a cada um dos entrevistados, estabelecendo mecanismos de preservação que incluíam, por exemplo, além da garantia de um ambiente acolhedor e de plena confiança, interromper o relato, quando necessário e de acordo com as circunstâncias.

O roteiro a seguir ilustra de forma sucinta, alguns dos principais aspectos abordados preliminarmente, que orientou as entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos:

a) Identificação : Local de nascimento; Escolha do nome; Ingresso no

Programa (época e motivo); Características peculiares.

b) Vida Familiar : Número e idade de irmãos ; Escolaridade , ocupação;  
Condição sócioeconômica dos pais; Local de moradia;  
Relações sociais dentro e fora do programa com educadores, amigos, irmãos, etc.

---

forma como a escola é freqüentada e utilizada nas estratégias face ao mundo do trabalho e à construção de percursos de vida.

c) Vida Escolar<sup>23</sup> : Início de escolarização e profissionalização (época e motivo); Relações pessoais na escola; Atividades sócio-educativas no programa; Vínculos (aprendizagem);

Ao todo foram entrevistados 10 sujeitos, 5 meninos e 5 meninas, na faixa etária de 7 aos 14 anos<sup>24</sup>. Cada sujeito foi entrevistado, em média por três vezes, sendo que todas as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas com o consentimento deles e, mais tarde, transcritas na íntegra. As famílias e parentes mais próximos, raramente, visitam as crianças no Programa - o que dificultou, sobremaneira, o contato para entrevistas. Apenas, duas mães que, mensalmente, visitam seus filhos nos fins-de-semana, concordaram em ser entrevistadas.

Ainda foram realizadas entrevistas com os dois coordenadores do programa, com os casais de educadores sociais - quatro pais substitutos - e com professores que ministram cursos no projeto - Música, Agricultura, Dança e Datilografia. No total, portanto, foram entrevistadas 22 pessoas - 10 crianças e/ou jovens, 2 mães e 10 educadores.

---

<sup>23</sup> Este tópico, também inclui trabalho e lazer dentro de uma perspectiva educacional. Uma síntese deste roteiro completo encontra-se no anexo 3 .

<sup>24</sup> Os critérios para seleção destes sujeitos, seguindo uma ordenação adotada neste trabalho, serão esclarecidos mais adiante.

## 2- O Começo da Caminhada

O Projeto Santa Clara está sediado na Estrada dos Bandeirantes, 25.976, em Vargem Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, em região de rara beleza. A localização privilegiada pródiga em recursos naturais - mata, montanhas, cachoeiras e praias famosas pela exploração turística - constitui um mosaico com características, ao mesmo tempo, semi-rurais e urbanas. Grandes *shopping centers*, cadeias comerciais, indústrias e centros de lazer contrastam com pequenos sítios pertencentes a produtores rurais que comercializam seus produtos de forma quase artesanal.

O programa ocupa um amplo espaço com 117.00m<sup>2</sup> de área verde e 300 m<sup>2</sup> de área construída, terreno cedido em regime de Comodato pela antiga Fundação Darcy Vargas, em um convênio de 10 anos renováveis. A principal entidade mantenedora, conforme visto anteriormente na história do Projeto, é a Associação Sanatório Santa Clara, fundada em 1927.

O primeiro contato entre pesquisadora e coordenadores do programa aconteceu em fins de 96, quando foi marcada, por telefone, a primeira visita. Mas, na realidade, o trabalho desenvolvido no Santa Clara já despertara interesse e curiosidade crescentes, desde que por ocasião da 19ª Reunião da ANPED, acontecera o contato pessoal com

uma das profissionais que realizava a avaliação do projeto para o convênio com o BID e a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Os encontros iniciais serviram para apresentação da proposta com maiores detalhes, conquistando a confiança dos participantes do Projeto e reafirmando o compromisso mútuo. A partir de 97, as visitas tornaram-se freqüentes, realizando-se encontros periódicos, de uma a duas vezes por semana, durante todo o decorrer do ano

O programa abriga, em sua extensa área física, várias construções que servem de moradia e/ou funcionam com as atividades sócio-educativas desenvolvidas, destacando-se, entre elas : (a) o casarão, situado logo após a alameda de acesso à entrada principal, em que moram os “pais” sociais (coordenadores) com seus próprios filhos, com um grupo de adolescentes na faixa dos 14 aos 20 anos e com um grupo de crianças menores, com idades variando dos 2 aos 10 anos; neste mesmo espaço, ainda funcionam as aulas de dança e teatro, em seu amplo salão principal; (b) o alojamento para meninas e meninos na faixa dos 10 aos 14 anos, em média, situado na parte baixa do terreno, no qual residem os “tios” (educadores sociais) com seus

filhos naturais<sup>25</sup> ; c) o escritório da administração geral, subdividido em quatro salas contíguas, nas quais funcionam a secretaria do projeto, a sala da datilografia, o gabinete odontológico que serve para atendimento de saúde em geral e a confecção de roupas; e a Secretaria, também utilizada para as aulas de informática e música durante 2 dias por semana; d) o galpão da hidroponia e o de artesanato em metal, com instrutores que ensinam estas técnicas aos meninos(as); e) a residência do segundo casal de “tios” do programa, mais afastada do casarão e próxima à Escola Pública Municipal Álvaro Sodré que atende crianças de 1ª a 4ª série da região, inclusive as do Projeto; e, f) a horta cultivada pela comunidade do Santa Clara que além de fornecer alimentos para as refeições, possui um técnico em Agronomia que ministra aulas para as crianças regularmente.

O ambiente no Santa Clara é dinâmico e acolhedor, pois, as crianças e jovens estão acostumados a receber visitas de pessoas “estranhas” ao programa, desde estrangeiros pertencentes a diferentes ONGs, como holandeses do IBISS que implantam projeto ecológico de desenvolvimento biosustentável, até casais interessados na guarda provisória de alguma criança, além dos moradores da região que freqüentam os cursos oferecidos à comunidade - datilografia,

---

<sup>25</sup> Ao final do ano de 1998, para melhor organizar o atendimento, houve a separação das meninas e meninos. No casarão ficaram somente os meninos e no alojamento as meninas e as crianças menores de 6 anos.

informática, música - e, ainda, os familiares de crianças residentes no programa.

Assim, a chegada de mais uma “visita”, mesmo para estudar o projeto, foi recebida com naturalidade por todos. No entanto, nos contatos iniciais com as crianças e os jovens surgiu uma primeira dificuldade que foi a de estabelecer, de forma bem clara e específica, o objetivo desta visita “especial”, um tanto diferente das que estavam habituados. A presença de uma pessoa para realizar uma pesquisa com eles e que mostrava evidente interesse em conhecer suas vidas, era facilmente interpretada e confundida com a intenção de adotar um deles - desejo comum entre os mais novos, residentes na instituição e abandonados por suas famílias. Com o passar do tempo e depois de vários contatos e esclarecimentos, esta questão foi resolvida.

As primeiras observações e entrevistas com educadores, sobre a estrutura do projeto, apontaram um forte sentido de hierarquia familiar, baseada na autoridade das figuras parentais dentro de um modelo de família nuclear. A distribuição de funções e papéis, quer do “pai” quer da “mãe” ou dos “tios” sociais obedece, de maneira geral, a este padrão e encontra-se claramente definido . As atribuições e desempenho de tarefas quotidianas estão impregnadas pelo fato de todos, indistintamente - crianças atendidas, educadores, coordenadores e suas respectivas famílias - habitarem o mesmo espaço, morando no



programa. Como ilustração, segue trecho de entrevista com educador (um dos “pais”), comentando sua atuação e os mecanismos de controle empregados na instituição:

*“Eu sou educador na instituição, mas, na realidade eu não me vejo como educador, porque aqui é minha casa. Eu não sei ser educador, é uma coisa que não sei fazer. Eu sou mais, tio... é mais uma família. Qual o pai que não tem controle da sua casa? Um pai, uma mãe pode ter 200 ou 300 filhos, mas, ele sabe nome, sobrenome, história. Às vezes, a gente se confunde, porque um ou outro recém-chegado, a gente fica meio assim: Cadê o Pedrinho? Foi para a escola? Não? Cadê ele? Aí, os outros “irmãos mais velhos”: Não, foi para tal lugar assim, assim... ou então, vem até avisar.”*

Nesta fala percebe-se a função aglutinadora que o papel das figuras parentais exerce, diretamente, relacionado ao controle e ao funcionamento da “casa”. Em contrapartida, surge uma noção de desempenho de atribuições diferenciada entre a estrutura familiar do projeto, a casa, e o modelo de atendimento em instituição fechada, o internato ou o abrigo, no qual o padrão da atuação dos educadores fica evidenciado na oposição educador “de rua ” x “pai” social. Na realidade, esta diferente concepção de padrões explica, em parte, a aparente contradição evidenciada no depoimento do educador que se vê como “pai social”, mas não como “educador”, termo que implica pela conotação institucional que carrega, funções atribuídas ao chamado “educador de rua”.

Em relação às questões de escola, como matrícula, acompanhamento e desempenho escolar, entre outras, um trecho da mesma entrevista mostra como lidam com as “obrigações domésticas” . É prioridade no projeto matricular todas as crianças e jovens, assim que chegam ao programa, mesmo que não possuam os documentos necessários, como a certidão de nascimento ou mesmo quando a entrada do novato acontece ao final do ano. Em qualquer época do ano, com ou sem documentos as crianças são matriculadas porque, como afirma o educador: *“Elas tem de saber, chegou tem de estudar”*.

Mais adiante, ainda na mesma entrevista, ao esclarecer as dificuldades específicas do acompanhamento e a valorização do estudo no programa, o educador demonstra que uma de suas maiores preocupações é estabelecer uma boa relação com as crianças e jovens, para orientar o desempenho escolar deles. Ele afirma que como todo pai faz, pergunta, diretamente, a cada um como está sua situação escolar e, desta forma, sabe das notas e das dificuldades na aprendizagem.

Ao responder à indagação sobre o fato comum de escolares, em família, esconderem o boletim dos pais, o educador reconhece com bom humor que isso acontece com muita frequência. E ele faz perguntas sobre as notas, o estudo, a aprendizagem em geral, de maneira a exercer um certo controle sobre a vida escolar dos “filhos”:

*“Ih! Isso aqui acontece muito, muito. Eu pergunto: Quanto você tirou, como foi a prova? Eles dizem: Ah! foi boa, deu para ir. Quando vou olhar, foi dois (risos). Eu digo: Mas, você não falou que a prova tinha sido boa? E eles: É, foi, mas não deu, estou estudando, vou melhorar. É, por isso que a gente tem, também, professor de apoio aqui. No ano passado a gente teve 100% de aprovação da 3ª série em diante. Nós temos tido retorno nessa parte, porque a gente matricula na escola, mas, nós temos, também, a responsabilidade de conscientizar. Uma das coisas que a gente sempre fala para que eles entendam é que o estudo não é obrigação, é direito. Esse é o nosso controle, um controle de família, assim como, escondem dos pais, escondem, muitas vezes, da gente.”*

Ainda sobre esta entrevista, cabe comentar que as expressões verbais e não-verbais do educador foram muito convincentes, demonstrando convicção em sua fala, embora, possam deixar entrever uma certa “idealização” da figura e do papel paternos (o pai precisa saber de tudo o que se passa com os filhos, tem de se interessar pelos seus estudos, ter o controle completo da casa, etc.). Esta atitude, talvez, esteja relacionada ao fato de ser pessoa de extrema responsabilidade no projeto, já que coordena o alojamento e ainda é pai de três jovens que moram no programa.

A formação dos profissionais é uma outra prioridade do Projeto, que valoriza a educação formal, também, dos educadores. O casal de coordenadores tem nível superior, o outro casal de educadores, responsável pelo alojamento, tem o 2º grau completo e

todos os professores que ministram aulas de Agronomia, Informática, Datilografia, Música, entre outras, são especialistas nas áreas que atuam.

Com relação à clientela atendida em geral, a ênfase na educação formal é demonstrada pela totalidade da matrícula das crianças e dos jovens em escolas, sejam os mais jovens de 2 anos em diante - cursando a pré-escola - ou os mais crescidos, a partir dos 17 anos que estão cursando o 2º grau ou a Universidade. Assim, constata-se que, dos 2 aos 20 anos, todos moram e estudam sob a orientação e os cuidados dos pais sociais que organizam e controlam a vida destes filhos, no dia-a-dia da casa.

A amplitude deste contexto de atendimento exigiu deste estudo uma primeira delimitação relacionada à seleção dos sujeitos e aos critérios de reconstrução de suas respectivas histórias de vida. Não seria possível realizar uma investigação cuidadosa da trajetória de socialização, com um número excessivo de crianças e de jovens, nem incluir a totalidade da faixa etária atendida. Assim, a necessidade de investigar aspectos da vida familiar e escolar, experimentada por eles, antes do ingresso no Programa e durante a sua permanência nele, orientaram a escolha dos sujeitos, melhor descrita no tópico seguinte.

### **3- Os Sujeitos**

À medida que os contatos se tornaram freqüentes, surgiu a possibilidade de participar das várias atividades envolvendo todo o pessoal do projeto, desde dirigentes, coordenadores e associados, até educadores, crianças e jovens atendidos. A participação em reuniões com dirigentes da Associação Santa Clara propiciou a discussão e análise, em conjunto, dos objetivos da pesquisa, permitindo estabelecer estratégias de realização compatíveis com políticas e metas do programa para o ano corrente (1997). As entrevistas com educadores permitiram uma análise preliminar da estrutura de atendimento e uma primeira caracterização da clientela, com vistas à seleção dos sujeitos. E, por fim, as observações constantes e as conversas com as crianças e jovens atendidos, aliadas a uma consulta ao sumário social - documentação de cada um deles existente no programa - forneceram o suporte necessário à elaboração do roteiro preliminar, fundamental para a realização das primeiras entrevistas semi-estruturadas.

A população habitual do Santa Clara é composta por dois tipos de clientela, uma considerada “fixa”, constituída pelas crianças e jovens que moram no programa - doravante denominados residentes - e outra “flutuante”, formada por jovens da comunidade que habitam a vizinhança e fazem cursos no projeto - daqui por diante denominados apenas de freqüentadores. Em 1997, havia 89 residentes e 119

freqüentadores, perfazendo um total de 208 crianças e jovens atendidos.

Diante deste universo, o primeiro passo para selecionar os sujeitos foi restringir aos *residentes*, devido a maior facilidade de contato semanal. Após conversas com os educadores e com os dirigentes, alguns outros critérios compartilhados e discutidos coletivamente na instituição foram estabelecidos. O primeiro, uma faixa etária básica dos 7 aos 14 anos, obedecendo à idade fixada pela **obrigatoriedade escolar**. Com esta medida, reduziu-se de 89 para 25 o universo dos *residentes* atendidos no projeto. O segundo critério priorizou a inclusão de crianças e de jovens residentes há 2 ou mais anos, para evitar, ao máximo, a perda de sujeitos, devido à grande flutuação de clientela (é constante a entrada e saída do programa de meninos(as) atendidos em qualquer época do ano). E, por último, o terceiro critério consistia em equilibrar a amostra entre meninas e meninos, privilegiando-se aqueles que estivessem no início da puberdade ou da pré-adolescência, época da vida crucial no processo de construção de identidade pessoal e social.

A partir destes critérios, os sujeitos escolhidos perfizeram um total de dez, 5 meninas e 5 meninos. O quadro abaixo resume a caracterização geral deles de acordo com os critérios estabelecidos :

### Quadro 1 - Caracterização Geral dos Sujeitos

Nº	NOMES	NASC.	IDADE	ESC/TURNO	SÉRIE	ORIGEM	T/PG
1	Alberto	12/09/88	9a.6m.	Teófilo/ M	3ª do 1º g	Rua(F) <sup>26</sup>	2a. 8m.*
2	Carolina	01/04/84	13a. 11	"	8ª do 1ºg.	Família	7 anos
3	Angela	24/09/86	11a. 6m.	Álvaro / M	3ª do 1ºg.	Rua(CT) <sup>27</sup>	1a. 6m.
4	Diogo	16/08/85	12a.7m.	Teófilo / M	4ª do 1ºg.	Rua(F)	2a. 8m.*
5	Helena	02/07/85	12a.8m.	"	3ª do 1ºg.	Rua(CT)	2a. 1m.*
6	Ivo	06/01/86	12a. 2 m.	"	4ªdo 1º g.	Família	1a. 8m.
7	Marcos	05/01/87	11a. 2m.	Álvaro / M	4ª do 1ºg.	F. subst.	1a. 9m.
8	Mônica	18/08/85	12a. 7m.	Teófilo / M	6ª do 1ºg.	Filha Fc.	
9	Starlet	16/08/85	12a. 7m.	Teófilo / M	5ª do 1ºg.	Família	3a. 6m.
10	Walter	08/07/85	12a.8m.	Teófilo / M	6ª do 1ºg.	Família	7a. 1m.

OBS. 1) As idades foram atualizadas em março de 1998.

2) Todos os nomes são fictícios.

3) (\*) Retorno à instituição.

De acordo com os dados acima, constata-se que : (a) a faixa etária variou de 9 anos e meio a 13 anos e 11 meses, predominando crianças na faixa dos 12 anos; (b) as séries cursadas foram da 3ª série a 8ª série do 1º grau; (c) o turno da manhã é o freqüentado por todos nas duas escolas públicas em que estão matriculados; (d) o tempo de permanência no projeto varia de quase 2

<sup>26</sup> A designação "F" representa "família" e caracteriza a situação dos que viveram na rua, mas, foram conduzidos ao programa por suas respectivas famílias.

<sup>27</sup> CT significa Conselho Tutelar, órgão público responsável pelo encaminhamento dos jovens que estão designados por essa sigla.

anos a 7 anos completos; (e) na origem<sup>28</sup> do encaminhamento, não há predominância da família ou da rua , já que a quantidade, entre ambas, é idêntica.

Com o objetivo de tornar mais evidente a especificidade de cada categoria, o Quadro 1 foi subdividido em 5 tabelas que contêm a distribuição de frequência dos meninos pelas diferentes categorias. Cada tabela é acompanhada por um gráfico ilustrativo:

**Tabela 1.1 - Distribuição por Idade**

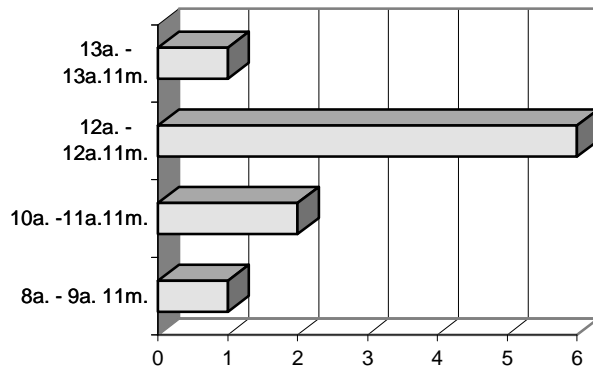
<i><b>Faixa Etária</b></i>	<i><b>Frequência</b></i>
10a. -11a.11m.	2
12a. - 12a.11m	6
13a. - 13a.11m.	1
8a. - 9a. 11m.	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

**Gráfico 1.1- Idade**

---

<sup>28</sup> O termo **origem** agrupou nas categorias **Rua** ou **Família** a variada proveniência das crianças e dos jovens que, em geral, vieram da rua, do encaminhamento de um órgão público (Conselho Tutelar, Juizado de Menores), de um outro programa, da própria família ou da família de rua.

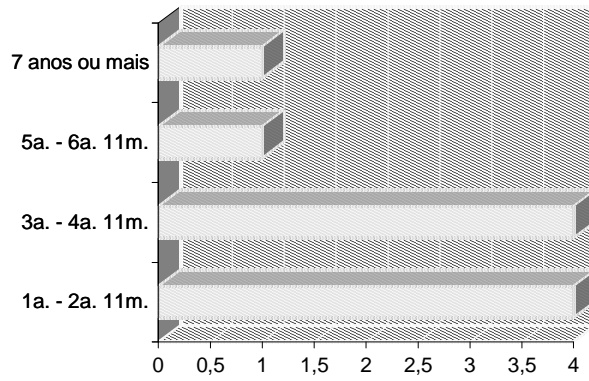




**Tabela 1.2 - Distribuição por Tempo no Programa**

<i>Tempo no Programa</i>	<i>Frequência</i>
1a. - 2a. 11m.	4
3a. - 4a. 11m.	4
5a. - 6a. 11m.	1
7 anos ou mais	1
Total	10

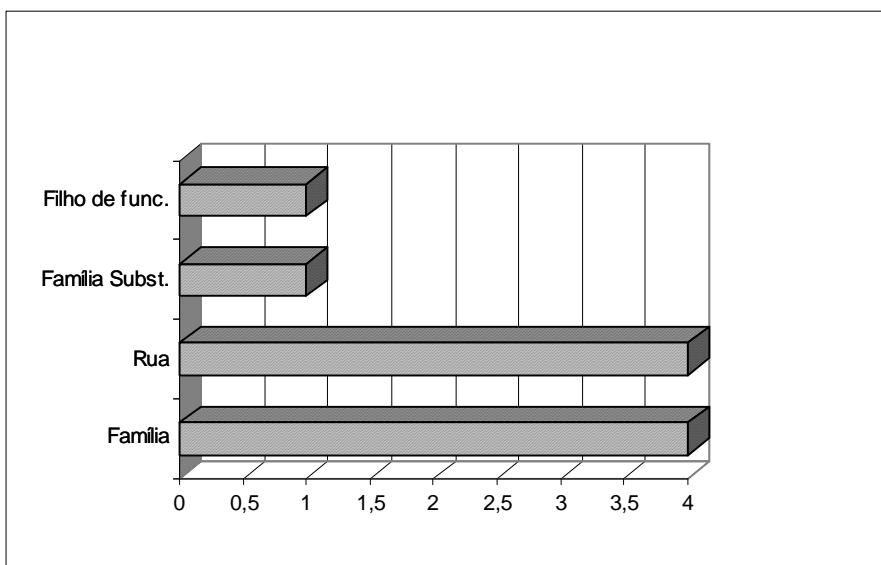
**Gráfico 1.2 - Tempo no Programa**



**Tabela 1.3 - Distribuição por Origem**

Origem	Frequência
Família	4
Rua	4
Família S.	1
Filho de F	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

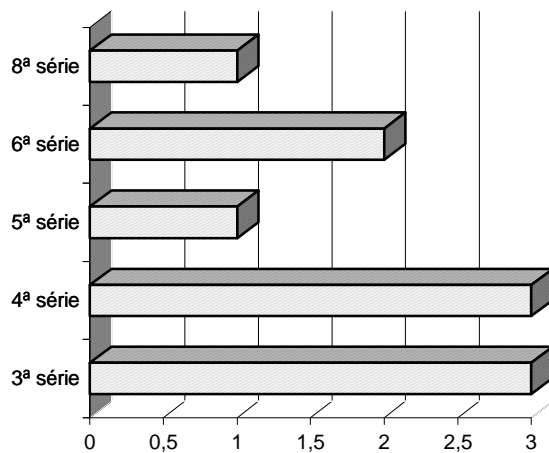
**Gráfico 1.3- Origem**



**Tabela 1.4- Distribuição por Escolaridade**

<b>Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>
3ª série	3
4ª série	3
5ª série	1
6ª série	2
8ª série	1
<b>Total</b>	<b>10</b>

**Gráfico 1.4 - Escolaridade**



Cabe ainda destacar que em comparação com os dados anteriores, a **escolaridade** aparece conjugada à idade, tempo no programa e origem, sendo uma consequência da entrada no projeto, para a maioria das crianças e jovens. Mais adiante, esta análise será aprofundada em suas histórias de vida.

#### 4. As Histórias de Vida

Para compreender-se um pouco a socialização destes sujeitos, quer o processo em si, quer a qualidade deste processo, é necessário apreender-se as pessoas envolvidas, os valores, as normas, a linguagem, a comida, as brincadeiras, os objetos significativos na vida destes meninos ao longo do tempo. Isto implica reconstituir suas

histórias de vida com uma visão que ultrapassa os limites das ações e acontecimentos imediatos.

Segundo Souza Campos(1984), *experenciar o processo dialético de sua história sempre re-significada e identificar que movimentos e que re-significação são estas é o que transformou, através dos tempos, o homem em ser humano. A autora complementa que, da mesma forma, é possível ao menino de rua transformar-se, desde que consiga re-significar sua história de vida, estabelecendo uma reconstituição mais humana de suas diferentes relações* (p.20). Para que este processo ocorra, no entanto, faz-se imprescindível a constituição de vínculos **na** e **com a** instituição ou Programa:

*"... o tipo de vínculo construído entre os meninos com companheiros , educadores e coordenadores , a incorporação dos valores veiculados , a trama particular tecida nas expectativas geradas, as normas, os prêmios e as punições do cotidiano formam o ambiente psicossocial".*<sup>29</sup>

São, portanto, os vínculos **no** ou **com** o Programa indicadores preciosos da consistência das mudanças ocorridas durante o processo de socialização experimentado pelas crianças e jovens em situação de risco atendidos por eles.

---

<sup>29</sup> A. V. D. de Souza campos, op. cit. p.21

A reconstrução das histórias de vida dos sujeitos deste estudo demandou meses de encontros e desencontros entre a pesquisadora e os sujeitos, nos quais venceu-se barreiras de desconfiança e preconceito, trocou-se opiniões, ouviu-se queixas e denúncias, mas também, tropeçou-se em obstáculos lingüísticos e contextuais. Em geral, a linguagem de crianças e jovens com vivência nas ruas, como afirma Ataíde (1995), *“é estruturada num discurso constituído de idéias simples, pragmática, rápida e muitas das vezes superficiais”* (p.18).

Concentrar-se e organizar o pensamento em uma conversa de 30 a 60 minutos é muito esforço para a maioria deles. A própria situação de rua, as representações que elaboram com esta vida, exigem rapidez e agilidade imprescindíveis para a sobrevivência. A vida na rua é o tempo do aqui e do agora, não existe amanhã, a não ser como algo incerto, um sonho. Tudo pode acabar de repente e sem aviso prévio.

Assim , esbarrou-se, a princípio, em um obstáculo aparentemente intransponível que carregava uma contradição: reconstruir histórias de vida que privilegiam o tempo em suas derivações do ontem, do hoje e do amanhã, com a realidade da criança em risco que vive o aqui e o agora.

Para autores como Craidy (1998), o fenômeno *meninos de rua* é, antes de tudo, um fluxo que expressa um movimento de exclusão social mais amplo e se manifesta, de forma particular na infância, por ser o seu elo mais frágil:

*“Para os que vivem na rua não há história, mas, um repetir-se crônico e circular da vida sem projeto, eterno presente que implica a luta cotidiana pela sobrevivência. Permanecer vivo, ter algum prazer constituem o móvel fundamental do existir. O amanhã não existe, a não ser quando chegar na forma de hoje e trazer suas exigências. O passado é melhor omitir; é duro e perigoso demais para ser lembrado. Esse eterno presente manifesta-se como suspensão de laços e perspectivas.”<sup>30</sup>*

O desafio inicial nesta reconstrução das histórias de vida, portanto, estava configurado e para superá-lo foi necessário ultrapassar os limites da simples entrevista, indo ao encontro destas crianças e jovens, algumas vezes também, de educadores e dirigentes, ouvindo e apreendendo o sentido subjacente de suas narrativas e, sempre que necessário, trocando opiniões com eles. Desta forma, as histórias reconstituídas não são a mera transcrição das várias entrevistas, gravadas ou não, elas constituem um documento formado por um complexo processo de diálogo oral (formal e informal), do registro das observações do cotidiano, do depoimento de pessoas significativas e da conexão de todas estas etapas.

Uma outra questão subjacente é a de que não seria possível realizar-se uma pesquisa de campo como esta, sem o apoio de informantes privilegiados que são a memória viva da comunidade, no caso do programa. São eles os “guardiões” dos segredos, dos aspectos menos evidentes, aqueles que puderam refletir sobre a sua ação e as conseqüências deste procedimento. Neste sentido, os educadores e, principalmente, os pais sociais do projeto foram informantes privilegiados ao indicarem caminhos, abrirem espaços no interior da instituição e fornecerem “dicas” essenciais para que a pesquisa não se perdesse em desgastes desnecessários.

Ao finalizar este tópico, cabe observar que não é possível transformar as falas - o registro oral das entrevistas - em um documento escrito, sem o trabalho de correção da forma, inserção de conectivos e alguns ajustes lingüísticos. Faz-se necessário, portanto, uma *textualização* da linguagem verbal, considerando, inclusive, as manifestações não-verbais, sem contudo, ferir as idéias do entrevistado e as peculiaridades do seu discurso.

---

<sup>30</sup> C. M. Craidy, op. cit. , p. 22.



## CAPÍTULO 3

### As Biografias - Genealogias do Abandono

*A minha mãe , ela não gosta de mim .  
Eu leio isto na cara dela . Sabe por quê ?  
Se ela gostasse realmente de mim , no dia  
em que foi me ver na audiência com o juiz,  
e ele falou para ela vir aqui , ela vinha. Só  
que ela fala que vem, que vem e não vem .  
Não vou mais sofrer. Não preciso mais dela.  
Ela vem se ela quiser.*

( Helena - 13 anos)

### **3.1- A Singularidade dos Sujeitos em Socialização**

As crianças e os jovens em situação de risco do Santa Clara, como as demais, são atores sociais que vivem de forma singular seu próprio processo de socialização. As histórias de vida que são aqui apresentadas, assim como a própria história do Projeto, anteriormente descrita, confirmam esta proposição. Os parâmetros que determinam a rede das suas relações sociais, quando em situação de risco, são vários e complexos, porém, todos dizem respeito ao contexto de seu desenvolvimento em um meio primário que, quase sempre, foi repleto de rupturas nos planos físico, psíquico, afetivo, intelectual e social e, no qual, interagem fatores de ordem familiar, escolar, de pares e de outros agentes socializadores. Os relatos, no entanto, evidenciam a constituição de identidades que, apesar de toda a variabilidade pessoal e circunstancial possível, possuem eixos comuns sinalizadores do impacto social vivido, não somente, pelas crianças e pelos jovens acolhidos, mas também, pelos que atuam no Programa.<sup>31</sup>

Assim, neste estudo, as questões são analisadas de acordo com dois eixos principais que se entrelaçam mutuamente: o primeiro, voltado para o aspecto individual e particular do processo socializador e o segundo centrado no aspecto mais globalizante desse mesmo

processo. Os dois eixos visam delinear o impacto da socialização nas crianças e nos jovens e indicar os fatores responsáveis pelo êxito obtido no Programa.

O primeiro eixo de análise fundamenta-se na biografia das crianças e jovens, identificando nas peculiaridades do processo socializador de cada um deles, características comuns que revelam o impacto do programa com relação à vida familiar, à vida escolar e ao projeto de vida, além de identificar fatores que facilitam ou dificultam este processo<sup>32</sup>. O segundo eixo analisa de forma geral a conexão entre as várias histórias de vida, de maneira a elaborar uma rede de socialização da criança e do jovem em risco.

A análise individual do processo socializador das crianças e jovens revela mudanças significativas que demarcaram suas trajetórias antes e depois do ingresso no Projeto Santa Clara. A análise, também, mostrou aspectos comuns vivenciados por eles neste processo,

---

<sup>31</sup> Ver o capítulo 12 *Socialização: como ser membro da sociedade*, do livro *A Biographical Approach* de **Berger & Berger** (1977), sobre a natureza recíproca do processo socializador que tanto afeta o indivíduo socializado como os socializantes.

<sup>32</sup> O estudo “**A Socialização Incompleta: Os Jovens Delinquentes Expulsos Da Escola**”, de **Sérgio Adorno** (1992), mostrou que não há uma trajetória biográfica típica entre todas as crianças submetidas a iguais condições de pauperização. Na realidade o autor constatou em seu estudo que as trajetórias biográficas observadas sugerem o funcionamento de um duplo mecanismo que opera ora em confronto entre si, ora em adequação, denominado “desterritorialização” e “reterritorialização”: *de um lado, abandono progressivo de espaços institucionais da ordem moral e familiar dominante, de outro inscrição dos sujeitos em microterritórios no qual constroem o essencial de sua existência. Este abandono se realiza em etapas, à base de ensaios pessoais de êxitos e fracassos, cujas saídas se manifestam inicialmente pelo afastamento da constelação familiar, pela fuga e evasão da escola, pela intermitência da atividade ocupacional, pela alternância entre trabalho e delinquência* (p. 132).

constituindo um corpo de referências capazes de configurar categorias da construção de identidade social, apresentadas no próximo capítulo.

Cabe ainda destacar, inicialmente, que as perspectivas singulares de socialização decorrentes das histórias não devem ser confundidas com atitudes pessoais particularizadas em cada caso. Em seu estudo *Pedagogia Social de Rua*, Graciani (1997) define a dimensão que assume este problema quando afirma que “a criança, o adolescente e o jovem de e na rua em sua exclusão, antes de refletir uma atitude pessoal, são membros da pobreza. Defini-los e compreendê-los mal é empobrecê-los mais ainda. (p.120)

A tarefa de apresentar as biografias das crianças e dos jovens do Santa Clara, “*sem empobrecê-los mais ainda*”, implica por um lado definir e compreender a sua socialização como membros da pobreza, em luta constante para adaptar-se a padrões sociais que, de um modo geral, desqualificam sua trajetória específica. E, por outro, em entender que a sua conduta individual reflete esta situação, muitas vezes, como reações peculiares contra o estigma que lhes é atribuído no rótulo “menino de rua”.

## 3.2- As Biografias

### 3.2.1- Alberto

Alberto tem 10 anos e é o caçula de 5 irmãos. Vivia com a mãe, Dona Rosa, e os irmãos pelas ruas, dormindo nas varandas de diferentes casas em Queimados, Baixada Fluminense, em situação de extrema miséria. A família estava sem-teto e a mãe não tinha recursos para alimentar todos os filhos. Às vezes, quando arrumava trabalho em casa de família, D. Rosa ficava ausente durante todo o dia e, por não ter com quem deixar as crianças, acabava por abandoná-las à própria sorte.

Uma conhecida da família que recentemente, colocara seus filhos no Santa Clara, ofereceu-se para levar D. Rosa à Paraíba do Sul, onde, então, funcionava o Projeto. No dia 10/05/88, convencida pela amiga, grávida de 5 meses de Alberto e sem opções, lá deixou os 4 filhos mais velhos. Alberto, que só nasceria meses depois, em 12/09/88, ficou morando com a mãe durante alguns anos. Devido à instabilidade da vida que levavam, antes de ingressarem no Programa, os irmãos de Alberto não estudavam e eram muito pequenos para trabalhar. A mais velha, Maísa, tinha apenas 10 anos quando chegou ao Santa Clara, o irmão logo abaixo dela, Ângelo, tinha 7 anos, Sílvia só 4 e Diogo iria completar 3 anos.

Durante anos, Alberto viveu com sua mãe nas diferentes casas de família em que ela trabalhava, longe dos irmãos e do convívio familiar. As visitas à Paraíba do Sul eram raras e com o tempo foram se escasseando cada vez mais. A primeira história contada por Beto, sobre a época que viveu com a mãe, parece revelar a pouca atenção recebida pelo menino no atendimento às suas necessidades básicas:

*“Sabe tia, eu quebrei a testa duas vezes no tanque lá de casa. Eu sempre subia no tanque para lavar a minha roupa, tomar banho, escovar os dentes, mas, escorreguei e caí de cabeça no chão. Eu estava sozinho em casa e tinha que subir em cima do tanque para lavar minha roupa, porque o tanque era muito grande”.*

Antes de completar 6 anos de idade, depois de mais de cinco anos longe de seus irmãos, Alberto foi levado pela mãe ao Santa Clara para juntar-se a eles. Corria o ano de 1994 e, a esta altura, a vida de seus 4 irmãos já se modificara bastante. Diogo, com 8 anos, estudava na 2ª série e era tratado pelos outros irmãos como o caçula da família: Silvia, com 9 anos, era a sua melhor amiga e Ângelo, com 13 anos, o seu protetor. Todos estudavam na escola da fazenda, participavam das atividades promovidas no Programa e não apresentavam maiores problemas - excetuando-se Maísa, a mais velha, que saiu do Projeto em 1993, quando completaria 16 anos,

para voltar a morar com a mãe. Mas, esta experiência não deu certo e a menina foi morar sozinha, trabalhando como faxineira e babá em casa de família. Hoje, aos 20 anos, concluiu a 8ª série, está casada e tem um filho.

A chegada de Alberto exigiu do grupo dos 3 irmãos uma reorganização e Diogo<sup>33</sup>, que até então, era o caçula perdeu a sua posição privilegiada, ocasionando alguns conflitos e a necessidade de um trabalho intenso por parte dos educadores, para readaptar toda a família ao novo contexto.

Desta vez, no entanto, a estadia de Alberto no Projeto junto aos irmãos durou pouco tempo. Logo após sua chegada, em julho de 1994, D. Rosa que, nesta época, vivia com um novo companheiro, retirou todos os filhos do Programa para levá-los de novo a morar com ela.

Mas, as queixas das crianças de maltrato por parte do companheiro da mãe e até da própria mãe, que chegou a expulsar um deles de casa, levou-os a perambular pelas ruas de Engenheiro Pedreira. Por insistência de Diogo, um dos vizinhos decidiu atender aos seus apelos e, em 07/07/95, trouxe os 4 irmãos, inclusive Alberto, de volta à Santa Clara. Deste então, todos permanecem juntos no

programa. Silvia com 14 anos está cursando a 6ª série e Ângelo com 17, concluiu este ano a 8ª.

Uma outra história contada por Beto aconteceu por volta dos 7 anos de idade, logo depois da mudança do Projeto Santa Clara de Paraíba do Sul para Vargem Grande. Nas novas acomodações em Vargem Grande, lembra Alberto, não havia quarto para todas as crianças, tiveram que dormir juntos no salão principal, compartilhando-o com outros meninos. A confusão na hora de dormir era grande. Havia guerra de sapato e seu irmão chegou a levar uma tamancada no olho. Mas, ele fizera amizade com um menino de mesma idade, chamado Pedro Henrique que passou a companheiro das travessuras enquanto permaneceu no Projeto. Assim, ele descreve esta aventura deles, nas cercanias do Santa Clara :

*“Eu tenho um corte de vidro, aqui no pé. Sabe como foi ? Foi quando o Pedro Henrique ainda estava aqui. Lá embaixo, tem o bocão, eu estava com um tênis e tinha um caco de vidro bem pontudo lá no bocão. Eu falei para o Pedro Henrique : - Diz que duvida que eu pise neste vidro aqui. Diz que duvida ! E ele “ Não sei não... está bom, duvido.” Eu pisei e o vidro zás, cortou.”*

---

<sup>33</sup> A história de Diogo será narrada mais adiante como sujeito do estudo.



Alberto com esta atitude, talvez, esperasse obter a admiração e o respeito do companheiro, demonstrando ao novo amigo a sua coragem e destemor ao pôr em risco sua integridade física, da mesma maneira que se habituara na rua ou mesmo no ambiente doméstico.

A mãe raramente vem ao programa para visitá-lo ou aos seus irmãos. Alberto parece justificar esta ausência contando uma outra história, na qual afirma que a mãe se encontra adoentada por ter desobedecido ao pastor da Igreja que frequenta: *“Ela não vem porque está doente e ficou assim por causa de uma cocada que ela comeu, e não podia comer porque era doce de Cosme e Damião, proibido pelo pastor da Igreja Universal”*. Assim, os encontros entre os dois se dão, apenas, ao final do ano nas férias escolares ou por ocasião do Natal, quando toda a família se reúne, novamente, em casa.

Neste segundo retorno à Santa Clara, Alberto foi matriculado na escola municipal que fica no mesmo terreno do Projeto e não teve grandes dificuldades para aprender a ler e a escrever. Embora apresentasse alguns problemas de comportamento - ficava de castigo por causa de brigas - nunca repetiu ano e, no momento, está cursando a 3ª série. No ano de 1998, só tem conceitos S (satisfatório) e PS (plenamente satisfatório) que o habilitam para cursar a 4ª série no próximo ano. Mas, o que Alberto gosta mesmo de fazer todo dia é

brincar com os amigos de pique-esconde, pique-gelo, pique-ajuda e, principalmente, de “*lutinha*”, uma brincadeira em que imita um lutador de boxe.

Alberto passa a maior parte do seu tempo livre brincando com seus bonecos de super heróis nas lutas imaginárias que inventa. Ele admira, especialmente, um super herói de desenho na TV que luta e vence todas as disputas contra seus mais poderosos adversários. O seu herói preferido é o Super Pato:

*“ Ele tem o maior bichão, usa armadura, escudo e tem uma corda que machuca. Tem um negócio que roda e defende dos seu inimigos, o Escorpião que tem capacete e o Jacaré. O Super Pato não voa, mas pula altão. Uma vez o Super Pato ficou amarrado numa armadilha. Foi uma planta verde que cresceu, cresceu e ele ficou preso. Mas, ele pulou de lá e vupt cortou tudinho, as plantas que agarram. Ele se soltou, botou fogo, queimou, caiu no chão e apareceu uma plantinha pequenininha que não agarrava, era só uma plantinha” .*

Alberto em pleno uso de sua fantasia, parece reafirmar a disposição e a coragem de lutar contra os mais poderosos inimigos, assim como, o seu herói predileto, vencendo batalhas com inteligência, força, habilidade e agilidade, e então, verificando que seus

adversários, talvez, não fossem tão assustadores como ele próprio imaginara.

No ano de 1999, existe a possibilidade de que seus irmãos mais velhos voltem a morar com a mãe. Na última audiência no Juizado da Infância e Juventude, em setembro/98, por solicitação do juiz, a irmã mais velha e casada, Maísa (20 anos), compareceu para dar seu depoimento. Nesta ocasião, a mãe manifestou o desejo de retomar a guarda dos filhos. Assim, Ângelo, hoje com 17 anos, Sílvia com 14 e Diogo com 13 deverão retornar à casa materna em 1999. A situação de Alberto, ainda permanece indefinida, sendo provável que ele continue por mais algum tempo no Programa.

Seja como for, Alberto vai crescendo entre a realidade e a fantasia, lutando contra o abandono e a situação de risco a que esteve exposto no curto espaço de tempo de sua vida. Mas, agora, conta com alguns aliados frente aos poderosos inimigos, conseguindo reestruturar laços afetivos com seus irmãos, colegas e educadores, além de empenhar-se nas atividades do Projeto, principalmente, em passar de ano na escola, na qual só teve acesso, após seu ingresso no Santa Clara.

### 3.2.2 - Carolina

A vida no Morro do Alemão - uma das maiores, mais pobres e mais violentas favelas da zona norte da cidade do Rio de Janeiro - era muito difícil para Dona Neide. Ela sustentava os três filhos: Fábio, o primogênito, Carolina, sua única filha e Fernando, o caçula, trabalhando em casa de família, diariamente, como faxineira e passadeira. O marido, Seu Otaviano, que morreu quando as crianças ainda eram pequenas, não ganhava o suficiente para o sustento da casa, devido a problemas com a bebida e baixos salários.

D. Neide se acostumara a trabalhar fora para ajudar nas despesas, mesmo antes de enviuvar e, nesta época, recorria a ajuda de uma vizinha para tomar conta de seus filhos. O nascimento de Fernando, no entanto, alterou todo este esquema porque o menino, logo aos 5 meses de idade, sofreu uma queda muito séria que acarretou problemas em seu desenvolvimento. D. Neide teve que diminuir sua carga de trabalho e, portanto, diminuiu a renda familiar.

Por uma coincidência, a mesma vizinha que tomava conta de seus 3 filhos, enquanto D. Neide trabalhava fora, era sogra de uma das educadoras do projeto Santa Clara e, diante da situação, sugeriu a colocação de Fábio e Carolina no Programa. Não havia vaga suficiente para os dois e, em 1989, apenas Fábio com 9 anos foi para Paraíba do Sul, levado pela própria mãe. Carolina, com 5 anos, foi

matriculada no mesmo ano por D. Neide na creche comunitária, na qual permaneceu por 2 anos.

Aos 7 anos de idade Carolina não podia mais freqüentar a creche e colocá-la junto ao seu irmão, no Santa Clara era a principal preocupação de sua mãe, nesta época. Assustada com a crescente violência no morro, sem poder proteger a filha como gostaria, com medo de deixá-la sozinha na favela e vê-la crescer em um lugar tão perigoso, D. Neide insistiu e, dois anos depois, em 01/03/91, conseguiu que Carolina também fosse aceita, juntando-se a seu irmão.

Há mais de 7 anos no Projeto Santa Clara, Carolina (atualmente com 14 anos) é considerada pelos educadores “cria da casa”. A avaliação que fazem dela é bastante positiva porque apresenta um desenvolvimento excepcional, sem problemas emocionais, com elevada auto-estima e excelente relacionamento com todos com quem convive. Cursa, atualmente, a 8ª série na escola pública em Vargem Grande e é considerada muito boa aluna. Tem expectativas para o futuro e consciência da importância do estudo para sua vida. Seu irmão mais velho, Fábio, atualmente, com 17 anos, também, se encontra adaptado e concluiu a 8ª série em 1997.

A mãe e o irmão mais novo vêm visitá-la com frequência, pelo menos, duas vezes ao mês. Nas férias de final-de-ano, desde que

não seja muito elevada a violência no morro, Fábio e Carolina vão para casa. Ela gosta de conviver com sua família completa e de ajudar a mãe nas tarefas domésticas, principalmente, na cozinha. Em resposta à possibilidade de ir viver com a mãe, Carolina diz que deseja muito, mas, tem consciência dos problemas que envolvem sua família e sonha poder, um dia, ajudar sua mãe a melhorar as condições de vida :

*“Um dia, espero que não demore muito, eu vou morar com minha mãe. Vou trabalhar, estudar e ajudar a ela. A vida é difícil para todos nós, mas, tudo pode dar certo; se a gente se esforçar e lutar por uma coisa que a gente quer. Porque não adianta querer uma coisa e não se esforçar. Tem que ter interesse, tem que se esforçar para conseguir. E eu consigo sim, se Deus quiser”.*

Em março de 1995, Carolina participou da Conferência Internacional das ONGs, na Dinamarca, a convite da Anistia Internacional. Foi escolhida, junto com um menino de rua de um outro projeto de Nova Iguaçu, para representar a criança brasileira em uma atividade denominada “Tribunal para Avaliação da Situação da Infância no Terceiro Mundo”. Este evento integrava um movimento mais amplo, conhecido como Eco Social que fazia parte da agenda elaborada pela Eco 92. Foram 14 dias de debates reunindo governantes de vários países do Primeiro Mundo, como EUA, Canadá, Holanda e representantes de países de Terceiro Mundo, inclusive, das crianças

da América Latina e África . Carolina ficou encarregada de entregar à Primeira-dama dos EEUU, Hilary Clinton, o documento SOS Criança elaborado na ocasião. Ao comentar a sua participação nos debates, ela conta o que falou para os governantes, sobre a situação das crianças pobres no Brasil:

*“Eu acho muito difícil a situação dos pais, das mães porque eles não têm condição de criar os filhos. Eu acho que eles (os governantes) deviam de dar emprego para o pai, para a mãe poder trabalhar e ter como sustentar os filhos. Esta é a situação do lado carente.”*

Carolina impressiona por sua desenvoltura, pela consciência em relação à questão da pobreza no Brasil, e consegue identificar e denunciar, através de seu discurso, o real problema a ser enfrentado no país: o desemprego e os baixos salários recebidos pelos pais que não lhes permitem *“criar os filhos”*.

Na Dinamarca, participou de diversas palestras periféricas ao evento, deu entrevista a vários jornais e, ainda, colaborou com um famoso pintor dinamarquês, na execução e amostra de 2 painéis para serem leiloados em benefício da causa da criança.

Neste período em que permaneceu no exterior, Carolina demonstrou muita autonomia e senso de responsabilidade ao realizar várias atividades cotidianas sem a ajuda da coordenadora do Projeto que a acompanhava na viagem. Com suas palavras ela descreve a ida à Dinamarca como uma espécie de sonho dentro da dura realidade de sua vida :

*“Uma vez, quando eu ia sair, a Tia Marina falou: “ Já que você está saindo muito, você quer que eu a leve lá na torre do palácio que o rei da Dinamarca construiu para ele subir de cavalo ? Eu falei: Quero sim, tia. Ela ia me levar, só que não deu tempo, era muito agitado, uma agitação total. Então, eu resolvi ir sozinha. O palácio não era no alto do morro não, era na rua mesmo, com uma torre alta, enorme, bem larga e com umas ruazinhas dentro dela, todas em curvinha. Para entrar na torre pagava 5 coroas, punha a moedinha lá no buraquinho para subir até lá. Eu subi a pé, não cansava, não. A gente subia brincando. Eu fui subindo, fui subindo até lá em cima, na varanda da ponta da torre. Lá, tinha um negócio que a gente olhava tipo uma câmera, só que não era câmera não, só tinha o mesmo formato. A gente olhava de perto, de longe igual binóculo. Lá do alto, na ponta daquele morro, eu olhava querendo ver as paisagens, tudo assim. Fui em um salão bonito, cheio de quadros, obras de arte. Olhei nos quadros os trabalhos muito interessantes que as pessoas faziam.*



*Dentro do castelo, na salinha, conforme eu ia subindo, tinha várias portinhas. Tinha uma portinha escrito “Salão de Arte e Cultura”.*

Nessa viagem, Carolina pode, talvez, pela primeira vez em sua vida, apreciar a Arte e a Cultura de um país tão distante e diferente do seu, exercendo seu gosto estético, aprendendo a valorizar uma civilização diversa da sua e percebendo que existem várias formas de se viver. Em seu relato, ela descreve um encontro inusitado com a Lei:

*“Outro dia de manhã cedinho, eu peguei uma bicicleta, aquelas motoconas assim e saí descendo na rua. Vinha um carro da Polícia, o cara da Polícia falou para mim : “Sai, sai daí”. Eu peguei saí rapidinho, pensei que o cara estava brigando comigo, mas, ele só estava brincando comigo”.*

Carolina percebeu que o policial poderia estar, apenas, brincando com ela e não brigando, como, talvez, acostumara a ver a atuação da Polícia, principalmente, nas “batidas” realizadas no morro em que morava. E, continua:

*“Quando eu saía sozinha para comer, pegava o dinheiro que a tia me dava e chamava a pessoa na lanchonete “Please, please”... E ela ia “ Who are you?” . Eu amostrava a plaquinha do Tribunal*

*para ela. Então, ela falava “Ah! Brésil, não compreende...” Ela fazia assim, eu ia mostrava o crachá. Foi meu defensor. Eu pegava, mostrava o crachá, apontava o preço do que queria para ela e pagava direitinho”.*

Mais uma experiência de autonomia, em que o crachá que identificava Carolina, aparentemente, foi o instrumento concreto que ela utilizou para sentir-se segura e obter a compreensão necessária ao atendimento de sua necessidade. Ela prossegue o seu relato e comenta a situação observada em crianças e jovens com quem se identifica:

*“Na Dinamarca não tem nada de criança de rua. As crianças de rua se reuniram e acharam uma casa abandonada, construíram a casa, terminaram de construir para eles e, agora, estão morando nela. Isso mesmo, cada um sai para trabalhar, volta, estuda, volta de novo para casa, cada um faz a sua comida e as crianças que eram pequenas vão crescendo.”*

Carolina, apesar do sonho vivido em terra estrangeira, não deixou de encarar a própria realidade. Acha que foi difícil se adaptar a um país tão diferente do seu, mas, acabou se acostumando. Só soube que voltou ao Brasil, quando escutou as pessoas falarem

com ela na mesma língua, neste momento, ela sentiu que despertou do sonho. Na Dinamarca, aprendeu o valor da Arte, da História e da Cultura de um povo; aprendeu, também, a não temer a violência da Polícia, tão comum entre nós. Porém, o que mais a impressionou foi a descoberta de que em um país verdadeiramente civilizado, criança de rua não deve existir jamais.

Em junho de 98, Carolina teve nova oportunidade de viajar para o exterior para participar, então, da Abertura da Copa do Mundo, com um grupo de 11 crianças do programa. Este evento foi promovido pelo Projeto Amigos, uma ONG da Holanda que propiciou a ida para a França de 300 crianças de 10 projetos diferentes, 30 de cada programa. O Projeto Santa Clara resolveu selecionar apenas 12 jovens, considerados como destaques e Carolina estava, também, entre eles. Dessa nova aventura, ela guarda boas recordações e exibe orgulhosa as fotos da viagem com os passeios pelo rio Sena, na Torre Eiffel, no Louvre, na Igreja de Notre-dame e na Eurodisney. Mas, ao falar dos seus verdadeiros sonhos, Carolina muito convicta afirma que os maiores desejos de sua vida tem base bem mais sólidas e reais:

*“Se eu pudesse realizar 3 desejos, como na história do gênio da lâmpada de Aladim, eu pedia uma casa para minha família, uma bolsa de estudos e uma bicicleta para andar por aí.”*

### 3.2. 3 - Ângela

Ângela, aos 10 anos de idade, ainda, era analfabeta. Estava fora da escola em situação de rua, em um hotel abandonado do Leblon, quando foi localizada pela Sr.<sup>a</sup> Norma, que empregara sua mãe como faxineira por alguns anos. Esta senhora levou a menina para sua casa no Parque Guinle (Flamengo) e procurou ajuda no Conselho Tutelar da Zona Sul, solicitando providências. No dia 09/09/96, Ângela foi abrigada na Casa do Estácio da FIA ( Fundação da Infância e Adolescência ), pertencente ao Estado, porém evadiu-se no mesmo dia. Posteriormente, tornou a procurar a mesma senhora que, novamente, a acolheu comunicando o fato ao CT. Em 13/09/96, a menina foi abrigada no CEMASI Ayrton Senna ( Centro Municipal de Assistência Integrada ), da Prefeitura, de onde se evadiu quatro dias depois (17/09/96). Em 20/09/96, ainda mais uma vez, Ângela foi trazida para o Conselho Tutelar, pela Região Administrativa do Leblon. Com dificuldade, uma das conselheiras (Sarah Zagury) conseguiu que a menina indicasse o local de moradia da mãe, no Município de Caxias, Baixada Fluminense. A Sr.<sup>a</sup> Norma e a conselheira dirigiram-se com a menina para o local, onde encontraram a mãe, segundo palavras da conselheira , “ *totalmente alcoolizada e em estado de degradação total. No barraco, não havia nada para comer, D. Leda estava tomando café em uma lata e foi logo falando que podíamos levar Ângela de volta, pois não tinha como ficar com a*

*filha.*” Ela disse, ainda, que a menina tinha de ir buscar comida na rua e informou que nunca fora registrada. Na ocasião, tentaram localizar o CT de Caxias, entretanto, já era tarde da noite e acabaram trazendo a menina de volta. Finalmente, no dia 24/09/96, graças à persistência da conselheira, Ângela foi abrigada no Projeto Santa Clara, poucos dias após completar 11 anos, permanecendo por dois anos. Em 1998, saiu para morar com sua irmã mais velha que é casada, tem um filho e assumiu a sua guarda.

As lembranças de Ângela da infância, sobretudo, da vida em família remontam a um tempo em que acompanhava o pai, na venda de picolés pelas estações de trem :

*“Meu pai gostava de vender picolé no trem. Eu era pequenininha, tinha uns 6 anos e ele me levava para trabalhar com ele. Mas, o trem pegou ele. Meu pai deixou a caixa de picolé para lá, me empurrou, me salvou e o trem pegou ele. Aí, eu não conheci mais minha mãe.”*

Ângela tinha 6 irmãos. Três estão vivos e dois morreram em circunstâncias trágicas, como o pai. Ao todo são: duas irmãs mais velhas, Luísa com 20 anos e Flávia com 19 anos que é a irmã casada com quem mora atualmente; um irmão mais velho, Luís que morreu aos 18 anos, ao tentar escapar do cerco da Polícia que investigava seu

suposto envolvimento com traficantes; um irmão mais novo, Frederico com 9 anos, seu preferido; e, ainda, Clarice que antes de completar 5 anos, morreu de verminose.

Ao relembrar sua vida na rua, a menina descreve como suas constantes fugas da perversa realidade familiar, desenvolveram nela o medo, o abandono e a solidão:

*“Eu fugia de casa e me pegavam, me passaram por um monte de colégio, não sei nem o nome. Eu fugi de todos eles. Eu fugi de casa por causa que todo mundo da minha família, a minha irmã de 4 anos, o meu irmão Lula tinha morrido. O meu irmão pequeno está com muita falta de mim, fica chorando. Eu era muito agarrada com ele. A minha mãe botava a gente para pedir dinheiro na rua. . Sempre vivi na rua. Mas, agora, eu estou com muito medo de perder alguma gente da minha família. Eu não quero perder mais ninguém, não.”*

Assim que chegou ao Programa, Ângela adaptou-se, facilmente, não pensando logo em fugir. Fez amizade com Mônica, uma das filhas do educador que cuidava dela, tornando-se uma espécie de “irmã adotiva”, companhias inseparáveis. Ângela considerava-se tão filha do educador quanto seus próprios filhos. Esta amizade durou por mais de um ano, até que um dia foi estremecida por uma briga.

As circunstâncias da desavença, seus motivos e razões não foram muito explicados pela menina que sentiu-se injustiçada. Nesta ocasião, ela e a amiga Mônica, organizavam um teatrinho para o Dia das Mães, com a participação de outras crianças. Na peça, elas desempenhavam os papéis principais - o de duas mendiguinhas que se recusam a roubar. Um dos trechos da história é narrado por Ângela que o encerra, comentando o fato de só falar com a ex-amiga nos ensaios, já que na vida real não conversam mais :

*“ Ontem mesmo eu falei com ela, assim, mas, foi só na peça. Depois, eu fiquei pensando: “ Pôxa, a Mônica tem sorte, tem o irmão dela aí, a irmã, o pai e a mãe.” Eu não tenho ninguém. Peguei fiquei chorando. Além do mais, uma amiga desta e eu perdi ! Mas, às vezes, eu fico pensando que não posso ter o mesmo carinho que ela tem.”*

Após estes acontecimentos, pela primeira vez desde que chegou ao Santa Clara, Ângela pensou, seriamente, em fugir. Mas, de acordo com suas próprias palavras, desistiu, porque não se lembrava mais em que lugar morava, não sabia nem que ônibus tomar. Nesta ocasião, ela recebeu um telefonema de sua irmã casada, dizendo que iria visitá-la. Este fato fez renascer nela a esperança de reconstituir o vínculo perdido com a família. Contudo, a menina

reconhece o quanto se desenvolveu desde o ingresso no Projeto. Em apenas dois anos, ela que nunca havia freqüentado escola, aprendeu a ler e escrever fluentemente e cursa a 3ª série na escola pública, com grandes chances de aprovação.

Ângela é muito inteligente e parece perceber que a distância e o medo de ser esquecida de vez por sua família, precisam ser superados. Ainda sem saber o que fazer, ela sonha em rever seus parentes, principalmente, a mãe de quem não tem notícias :

*“Ontem, eu sonhei com meu irmão que morreu. Eu sonhei que ele pegou e falou para mim : “ Ângela, vem ver a mãe que ela está morrendo. Vem logo ver ela que ela está querendo te ver.” E eu: “ Como vou sair deste colégio ?” E ele : “Foge Ângela, foge. Você já fugiu de tantos colégios, foge desse.” Aí, eu:” Não, mas este colégio é muito bom, eu fugi dos outros porque eu apanhava muito.” Mas, foge Ângela. A mãe está quase morrendo, ela está no hospital, foge logo, este é um aviso do seu irmão. Olha, eu sempre vou estar perto de você ! Onde, quando você precisar pode contar comigo que eu vou estar perto de você. Não é à toa que eu vim te ver. E eu para ele : “ Cadê você ?” Foi então, que ele falou assim: “Vai, Ângela, pega este ônibus, ele passa em Caxias.” Mas, veio um cara e deu um tiro nele. Eu olhei e gritei : “ Não, meu irmão, não ! ” E acordei toda assustada. Eu estou com medo de perder a minha mãe, daqui a pouco eu perder meus*



*irmãos e ficar sozinha no meio da rua. Ficar sozinha sem conhecer ninguém mais da minha família.”*

Ângela percebeu no sonho que suas fugas não proporcionaram o alívio do medo e da solidão que pontuaram sua existência. Ela pode construir no Santa Clara relações significativas que, talvez, a tenham levado ao desejo de reatar os laços afetivos rompidos com seus familiares, de que tanto se ressentia. Apesar de, ainda, temer o enfrentamento da realidade, Ângela, hoje, ao morar com sua irmã, tem pela primeira vez em sua vida, a oportunidade de reconstituir seus vínculos familiares com os irmãos de sangue, recuperando a capacidade de conviver socialmente e sem fugas.

#### 3. 2. 4 - Diogo

Diogo já completou 13 anos. Chegou ao Santa Clara em 10/05/88, antes dos 3 anos de idade, conduzido pela mãe que vivia na rua com os outros filhos. Nesta época, o projeto ainda funcionava em Paraíba do Sul e todos os seus 4 irmãos mais velhos foram deixados pela mãe no programa, com exceção do bebê (Alberto) que esperava para breve. Do tempo vivido na fazenda, Diogo recorda as travessuras com os irmãos, o banho no rio e as aventuras no meio da mata, entremeadas com o medo do abandono e do desconhecido,

experimentado tão precocemente: *“Meus irmãos mais velhos tomavam conta de mim. Lá, tinha lobo, a toca do lobo e a casa mal assombrada. Eu só vejo assombração, quando estou dormindo”*.

Na opinião dos educadores que convivem com Diogo, ele é alegre, levado, saudável e se adaptou muito bem às atividades do Projeto. Ao chegar, ainda pequeno, apresentou algumas dificuldades na fala (troca de letras) já superadas, após tratamento fonoaudiológico e intenso trabalho da equipe.

Diogo começou a estudar aos 7 anos na escola da fazenda em horário integral, logo aprendendo a ler e a escrever. Em julho de 1994, quando cursava a 2ª série, sua mãe resolveu retirá-lo e a seus irmãos do Projeto. Durante o período em que voltou a viver nas ruas de Engenheiro Pedreira, Diogo se tornou rebelde, sem limites e sem rumo. Quando conseguiu retornar ao Programa, em meados de 1995, com a ajuda de um vizinho que, a seu pedido, trouxe a ele e aos seus irmãos de volta, Diogo estava triste, inseguro, com medo e, de acordo com a avaliação dos educadores, apresentando um comportamento bastante diferente do estágio anterior. Atualmente, plenamente recuperado, ele cursa a 4ª série em escola pública de Vargem Grande, com grandes chances de aprovação. Com relação a este aspecto de sua vida escolar, Diogo comenta:

*“Teve um ano que eu repeti e outro que não estudei. Já era para eu estar na 6ª e estou na 4ª série. Mas, este ano eu vou passar.*

*No 1º bimestre eu tirei S ( satisfatório), por causa de comportamento, no 2º, eu já melhorei um pouquinho e tirei PS ( plenamente satisfatório ) e não tenho nenhum EP ( em processo ).”*

A convivência no Programa com os irmãos mais velhos influenciou a conduta de Diogo que, por muito tempo, foi protegido por ser o caçula da família. Ele só perdeu esta posição, em 1994, aos 9 anos de idade, com a chegada de Alberto, seu irmão mais novo que ainda vivia com a mãe.

As suas brincadeiras favoritas são pique-ajuda e pique-gelo com colegas de mesma idade, inclusive, com as meninas e uma espécie de adaptação do jogo de beisebol que ele chama de bola na lata. Diogo fica bastante aborrecido quando fica de castigo, em pé de cara para a parede, por causa das artes que apronta ou das brigas na escola com os “moleques”. E, hoje, possui um grande desejo: o de ser batizado na Igreja Universal, da mesma forma que foram batizados a sua mãe e todos os seus irmãos mais velhos, Maísa ( 20 anos), Sílvia (14 anos) e Ângelo (17 anos) .

Na visão dele , o batismo na Igreja Universal parece representar um ritual que marcaria sua passagem de criança a vida de um jovem adulto, exigindo de sua parte a renúncia às brincadeiras infantis :

*“Minhas irmãs e meu irmão mais velho são todos batizados, só eu e o Alberto é que não. Para se batizar tem que tirar troço ruim do corpo. Tem um pastor da minha Igreja, o nome dele é Valdir que faz um teste. Eu vi ele fazer um teste com uma pessoa, uma menina de 13 anos. O bicho estava dentro da pessoa. O pastor pegou o cabelo dela e começou a balançar e ela não chorou. Então, ele pediu para o bicho dar licença. O bicho saiu, ele puxou o cabelo dela e ela chorou. Depois, todo mundo falou “Queima, queima”, para queimar o troço ruim. Saiu muita coisa ruim dela.*

*No dia do batismo tem uma água com um negócio azul, geladona. A descida para entrar nesta água é lisa e tem muita gente caindo. Você entra nela e tem de ficar um tempinho. Fica dentro da água, o pastor reza e depois, você sai. Quando eu for batizado serei servo de Deus. Minha irmã ganhou um livro “ O Senhor e o Servo ”. Servo é um homem que confia em Deus. É aquele que crê em Deus.”*

Assim, Diogo acha que poderá retornar para casa em Queimados e freqüentar, com sua mãe e irmãos, a Igreja Universal do pastor Valdir que exorciza todo e qualquer troço ruim das pessoas. Acredita que no próximo ano, ao completar 14 anos, será batizado e

finalmente, estará protegido de todo e qualquer mal, porque será o servo de Deus.

### 3.2.5 - Helena

Helena conta que, aos 3 anos de idade, saiu de casa acompanhada de uma menina mais velha para comprar balas e nunca mais voltou. Ela e a amiga pegaram um ônibus sem rumo, pensando somente em fugir de um destino conhecido de surras e humilhações. Helena morou durante cerca de 8 anos nas ruas do centro da cidade. Na luta para sobreviver, foi explorada por uma “mãe de rua” a quem pedira ajuda, assim que saiu de casa e por crianças mais velhas que lhe roubavam o dinheiro adquirido na mendicância, na venda de doces ou de drogas nas esquinas e sinais do Rio.

Um dia, após 5 anos de vida na rua e já com 9 anos de idade, uma ex-patroa de sua mãe, advogada (que empregara D. Alda durante 13 anos como faxineira), a Sr.<sup>a</sup> Marta Beck, localizou-a e, a pedido de sua mãe, levou-a para sua própria casa. O reencontro de Helena com a mãe, depois de tanto tempo de abandono foi desastroso:

*“Minha mãe me pediu para ficar morando com D. Marta e eu fiquei morando com ela. Lá, tinha um cachorro feroz chamado Átila.*

*Um dia minha mãe falou assim para mim “Vou te jogar na casa do cachorro e vou falar para D. Marta que foi você que mexeu com ele”. Isto é uma ameaça, não é ? Minha mãe fez uma ameaça. Então, eu falei para a D. Marta que não queria ficar morando lá, porque ela estava me ameaçando de morte. Fui para um colégio interno em Jacarepaguá, mas, não fiquei lá não, eu fugi e minha mãe ficou com raiva de mim.”*

Helena voltou para as ruas e daí em diante, em pouco tempo, passou por uma série de instituições, sem se adaptar a nenhuma delas, invariavelmente, fugindo de todas. Chegou ao Santa Clara em 27/07/95, aos 10 anos de idade, encaminhada pela Dr.<sup>a</sup> Maria Júlia, da 1<sup>a</sup> Vara do Juizado da Infância e Adolescência. Neste programa, ao contrário do que acontecia nas outras instituições, permaneceu por dois anos consecutivos sem tentar fugir, apesar do Projeto manter seus portões constantemente abertos.

Ao chegar Helena não sabia ler, nem escrever, só sabia o alfabeto todinho, faz questão de dizer. Foi matriculada na 1<sup>a</sup> série da Escola Municipal Álvaro Sodré e no decorrer destes dois anos aprendeu a valorizar o estudo:

*“Eu comecei a ler com 11 anos. Eu mudei muito. Não sei bem por quê, mas, puxa, mudei! Eu não sabia nem pegar num lápis,*

*não sabia contar dinheiro, fazer uma conta. Não sabia falar com os outros direito, só na ignorância. Hoje, estou mais calma, sei ler e escrever.”*

A adaptação de Helena foi considerada satisfatória pelos educadores, apesar de toda a agitação trazida das ruas e da ausência de contato com a mãe. A falta de visitas preocupava a menina que fez várias tentativas de contato por telefone, através da ex-patroa de sua mãe. Um dia D. Alda, trazida pela ex-patroa, veio ver Helena e, segundo o depoimento dos educadores, este encontro causou muita ansiedade, desestruturando seu comportamento e reavivando o desejo de voltar a viver com a mãe. Nesta ocasião, Helena se recusou a realizar as atividades previstas, insistindo em voltar a morar com a mãe e, embora os educadores achassem prematuro, ela foi para a casa da mãe.

Este retorno propiciou à menina o reencontro com a irmã mais velha, Marise que com 16 anos cursa a 8ª série e já tem uma filhinha de 6 meses chamada Clarice. Na casa de D. Alda, Helena teve de conviver, além da mãe e da irmã, com os 4 filhos do atual companheiro de sua mãe, 3 meninos e uma menina, todos morando juntos, sem muito conforto. A vida com a família, a convivência com a mãe e, especialmente, com o padrasto, não durou por muito tempo :

*“Fui para a casa de minha mãe. Quando cheguei lá, minha mãe me deu um abraço e disse assim “Graças a Deus que você está aqui, Graças a Deus”. Só que lá eu não estudava, não. Me botavam para trabalhar na rua, vender droga. Eu estava no meio do tráfico. Minha mãe mora com um homem que eu não gosto. Eu odeio ele, um cachaceiro! Fui embora, de novo. Não penso mais em voltar em casa.”*

Mais uma vez, a saída encontrada por Helena foi a fuga para a rua, um caminho sem alternativas. Mas, desta vez por conta própria, ela procurou retornar ao projeto Santa Clara que abandonara na expectativa de voltar a morar com a família. Afinal, em 18/02/97, depois de muitas tentativas frustradas, Helena sozinha, muito suja e maltratada, conseguiu retornar ao Programa.

Hoje, quase 2 anos depois, Helena está concluindo a 3ª série em escola pública em Vargem Grande e já tem planos para o futuro. Pensa em trabalhar e ajudar na casa, construindo sua vida. O seu atual desejo é ser funcionária do Programa porque não quer sair mais de Santa Clara de jeito nenhum. Com relação à mãe, que mais uma vez, não a procura, nem a visita desde o breve período em que esteve em sua casa, a jovem demonstra muita mágoa e decepção :



*“A minha mãe, ela não gosta de mim. Eu leio isto na cara dela. Se ela gostasse realmente de mim, no dia em que ela foi na audiência com o juiz e ele falou para ela vir aqui me ver, ela vinha. Só que ela fala que vai vir e não vem. Telefona só para falar que vai vir, mas, não vem. Eu não fico mais revoltada, não. Não preciso mais dela, porque eu tenho outras pessoas. Se ela quiser vir, ela vem, mas, ninguém está obrigando ela a vir. Ela vem se ela quiser. Já sofri muito com isso. Não vou sofrer mais.”*

Helena vai adquirindo confiança nas pessoas que a orientam e acompanham e tenta não sofrer mais com as coisas do passado, construindo sua vida em bases mais humanas e solidárias. Do tempo em que viveu na rua, ela só sente falta de uma coisa: dos banhos de “piscina” que tomava no chafariz da Cinelândia todos os dias e reclama porque no Santa Clara não tem piscina.

### 3.2. 6 - Ivo

Ivo, o caçula da família, morava com a mãe, o irmão e a irmã em Minas Gerais. Chegou ao Santa Clara em 05/07/96, com 10 anos de idade. O seu irmão José, que também morou no Programa, é 4 anos mais velho e sua irmã Vilma tem 2 anos a mais do que ele.

Poucos são os dados de que o Projeto dispõe, sobre a sua vinda para o Rio de Janeiro. Nascidos em Contagem, Ivo e José deixaram mãe e irmã acompanhados por uma tia materna em busca de melhores condições de vida. Mas, a não aceitação pelo marido da tia da permanência dos dois meninos em sua casa, no Município de Niterói, levou esta senhora (pressionada pelo marido) a matricular Ivo e José em um Ciep no Programa para Alunos Residentes<sup>34</sup>. Porém, as queixas eram muitas, eles não conseguiram se adaptar. Nas palavras de Ivo, o principal problema foi a estrutura do Programa :

*“Lá não estava dando certo, porque todas as coisas erradas que eu fazia, eu não percebia. Eu brigava e eles falavam assim “Ah! Isso é coisa de criança”. Ninguém ligava. Minha tia que ia me visitar percebia que tinha muita coisa errada. Ela arrumou uma vaga no Santa Clara, trouxe meu irmão primeiro e eu continuei estudando no Ciep, até ela arrumar outra vaga e me trazer para cá. Só depois, é que fui acreditar que estava fazendo coisa errada. “*

Ao chegar ao Santa Clara, os computadores despertaram nele um grande interesse e curiosidade. Assim, freqüentou todas as atividades de Informática oferecidas, assistindo, também, com prazer e assiduidade, às aulas de Música, Aeróbica e de Datilografia.

---

<sup>34</sup> Este programa do Governo Estadual abriga nas dependências dos Cieps uma quantidade de 10 a 12 crianças e jovens, assistidos por um casal, proporcionando-lhes moradia, alimentação e

Ivo lembra que foi logo matriculado na 2ª série e que recebeu, sempre, um acompanhamento semanal individualizado, nas aulas de apoio escolar. Ele acredita que não repetiu o ano devido a este apoio e se orgulha de, atualmente, dominar com facilidade a escrita e a leitura.

Em 1998, ele concluiu a 4ª série e afirma com orgulho, referindo-se aos conceitos obtidos: *eu estou com 13 PS (plenamente satisfatório) e 5 S (satisfatório). Nunca tomei EP (em processo) na vida.* Mas, lamenta o fato de só ter começado a estudar aos 10 anos de idade, porque: *“Se eu tivesse começado antes, já estava na 6ª série, igual a Mônica”* (filha de funcionário do projeto de sua mesma idade).

Os planos de Ivo para o futuro incluem voltar a morar com a mãe e a irmã em Minas, continuar os estudos e se formar em Medicina. Acha que tem vocação para médico e relata, como exemplo, um episódio que o impressionou, relacionado à ajuda prestada a um colega em um momento de medo e aflição que exigiu atendimento de primeiros socorros:

*“ Uma vez o Davi cortou o pescoço no arame da cerca, porque estava escuro no quintal e ele não viu. Quase pegou no gogó, se pegasse ele morria porque perde muito sangue. Eu falei “Calma,*

*calma”. Mandei pegarem ele que é pesado, botar no claro e eu tirei a sujeira de onde estava saindo o sangue. Depois, botei uma pomada e ele começou a sarar.”*

Com relação ao desejo de voltar à casa materna, Ivo tem expectativas de que sua irmã, com 15 anos, estudante da 8ª série, irá ajudá-lo e, ainda espera que a mãe trabalhará para sustentar os dois. O menino conta que sua mãe tem, agora, 42 anos e parou de estudar na 4ª série. O irmão mais velho de Ivo, José, que saiu de Santa Clara aos 17 anos, quando cursava a 7ª série, não voltou a morar com a mãe em Minas, preferiu morar com colegas em Petrópolis. Os educadores que o acompanham estão em negociações com a família, assessorados pelo Juizado da Infância e Adolescência, visando avaliar as reais chances deste retorno.

Ivo que já completou 12 anos, gosta de jogar futebol com os amigos e de brincar no fliperama (quando vai passear no shopping). Mas, há um problema que o preocupa: ele acredita que as sardas que possui espalhadas por todo o corpo, localizadas em maior número no rosto, irão se transformar em espinhas, como aconteceu com seu irmão José.

Ivo quer crescer, ficar mais velho como seu irmão que tem espinhas no rosto, mas tem medo. Sabe que ainda é criança e precisa de proteção, carinho e cuidados que a volta à casa da mãe tão desejada, mas, incerta, não garante.

### 3. 2. 7- Marcos

Marcos chegou ao Santa Clara, em 15/06/96, aos 9 anos de idade, encaminhado pelo juiz da Infância e Juventude. Os motivos e as circunstâncias não são mencionados nos registros do Projeto. Apenas, há informações de que ele vivia , anteriormente, com uma família substituta e a única visita que recebe, de forma irregular, é a de uma senhora, irmã de sua mãe adotiva que ele chama de tia.

O menino conta que veio para o programa por sua própria vontade e que sua mãe o trouxe, mas, não lembra ou não quer dizer o nome dela. Nos registros consta que Marcos é filho de Maria da Conceição e de Marcos Antônio, tendo o mesmo nome do pai. Tudo indica que ele é órfão e que foi adotado por família substituta que conseguiu a sua guarda, mas, devolveu-o ao Juizado.

Marcos freqüentou a 1ª série na escola pública próxima ao local onde morava, apresentando um bom rendimento. Aprendeu a ler, mas, não conseguiu aprender a escrever corretamente. Ele mesmo descreve sua experiência escolar neste período :

*“Eu estudava , antes lá na minha casa. Minha mãe ficava me ensinando. Eu trazia dever para casa e ela me explicava. Só sabia ler, escrever mais ou menos. Quando cheguei aqui, a Tia Eliete, depois de*

*3 dias me matriculou na escola. Eu entrei na 2ª série , ali na Sodré, fiz a 2ª e a 3ª. Quando eu passei para a 4ª, Tia Eliete me botou na Teófilo. Eu queria fazer só até a 6ª série aqui. Depois, quero ir embora e voltar a morar com minha mãe.”*

Marcos não tem irmãos, mas, tem amigos, o principal deles é o Ivo com quem joga ping-pong, totó e disputa campeonatos de botão defendendo o seu time favorito - o Flamengo. Gosta de ajudar nas tarefas da casa, na limpeza e no recolhimento do lixo. Participa de todas as atividades programadas e não falta às aulas de Datilografia, Agricultura e Informática. Porém, o que o deixou, realmente mais feliz este ano, foi o passeio que fez no seu aniversário, de carro com a tia. Eles foram ao *shopping* no Recreio e Marcos pôde jogar video-game no fliperama, além de ganhar roupas e comer de tudo o que queria.

Às vezes, Marcos se aborrece, fica irritado com as brincadeiras dos colegas e parte para a briga. Nestas ocasiões conta com a providencial ajuda de Ivo que procura defendê-lo, comtemporiza e acaba por acalmá-lo. Mas, tudo isto não chega a livrá-lo do castigo :

*“Eu briguei com o Miguel porque ele tinha me tacado uma bolinha que eu não quis pegar. Ele queria caçar briga e eu topei. O Ivo me ajudou a resolver. Mas, o Tio Cícero soube da briga e me botou de*

*castigo. Fiquei de cara para a parede. Acho certo. Quase não brigo mais. “*

Marcos parece ainda sentir muita falta de casa, da mãe, da tia e dos primos com quem conviveu antes de vir para Santa Clara. A todo momento fala que vai voltar para casa, mas, que gostou de vir para o Projeto “*brincar com os moleques*”.

Ele guarda no armário de seu quarto com muito carinho e cuidado (quase como se fosse um talismã), um boneco de um jogador de futebol, craque da seleção brasileira que é seu ídolo - presente dado por sua tia no seu aniversário.

Marcos é um menino de poucas palavras, mas de sorriso contagiante. Os educadores que o acompanham estão entusiasmados com o seu desenvolvimento e com sua participação nas atividades programadas. Tem vários amigos, é estimado pelos companheiros e dá a impressão de, apesar de sentir falta de casa, estar bem adaptado ao programa .

### 3.2. 8 - Mônica

Mônica chegou à Santa Clara em 01/07/95, com 10 anos de idade, acompanhada de seu pai e irmãos. Nessa época seu irmão mais velho, Vítor, tinha 13 anos e a irmã mais nova, Solange, 8 anos. Seus pais são funcionários do Projeto e estudaram até completar o 2º grau. Um dos seus tios por parte de pai foi pioneiro na fundação do Santa Clara em Paraíba do Sul. Atualmente, a avó paterna, também trabalha como instrutora de Corte e Costura no Programa.

Antes de ingressar no Santa Clara, o pai de Mônica trabalhava em uma firma de vidros em um cargo de chefia; a mãe cuidava de crianças em uma creche comunitária, em Pilares, subúrbio do Rio e, depois, montou, junto com a sogra, uma pequena confecção de roupas na própria casa em que moravam.

Um ano antes do estabelecimento da família no Santa Clara, seu pai já havia se incorporado à equipe do Projeto a convite do coordenador. Antes mesmo de morar em definitivo no programa, Mônica acostumara-se a freqüentar a fazenda em Paraíba do Sul, nas constantes visitas que fazia aos parentes. Por meio desta convivência, aprendeu a gostar das crianças com quem brincava, elegendo-os como “irmãos adotivos”:

*“Quando eu vim morar aqui, eu já conhecia as pessoas porque nós íamos visitar Paraíba do Sul. Nas férias de meu pai, em*



*dezembro, eu passava na fazenda. Fiquei bastante animada quando vim, porque era um lugar grande com muita criança para eu brincar. Eu era pequena, gostava de brincar com terra e de boneca. A Carolina e a Carlinha, uma menina que já foi embora, eram minhas melhores amigas. A Carol é minha amiga até hoje. “*

Neste período, a maior resistência para a mudança definitiva de toda a família, partia de sua mãe que não queria assumir o compromisso de viver e trabalhar no Santa Clara, deixando a confecção e o trabalho comunitário. Ao explicar seus motivos, fica evidente o peso desta decisão em sua vida.

Quando mudou-se para o Projeto, Mônica cursava a 3ª série em escola pública e teve de transferir-se no meio do ano. Embora, aparentemente, a mudança não tenha afetado seus estudos, ela acredita que *“o ensino era mais puxado ”* na escola em que estudava anteriormente, exigindo maior empenho de sua parte: *“eu gosto mais de ensino puxado, porque você aprende mais”*.

Atualmente, anos depois, aos 13 anos, Mônica cursa a 6ª série, enquanto, Solange, a caçula com 11 anos, cursa a 3ª série (repetiu por duas vezes o ano) e Vítor, com 16 anos está na 1ª série do

2º grau, em colégio particular. Mônica dedica-se aos estudos e tem plena convicção de que será aprovada. Quanto ao futuro afirma:

*“Eu não quero parar de estudar, não. Eu quero me formar em Arquitetura, mas, eu penso em lá para os meus 17, 18 anos, começar a trabalhar. Pode ser em hospital como secretária ou como ajudante de médico. Acho legal. Arquitetura eu gosto é para decorar, fazer decoração. Eu tenho coleção de revistas de decoração lá em casa, mas, não sei desenhar. Falei para o meu pai que quero me formar em Arquitetura, mas, não sei desenhar. Ele disse que vai me colocar num curso de Desenho.”*

Para ela, a escolha profissional é uma questão séria, porém, ainda não definida. Gosta de desenhar, quer fazer um curso para se aprimorar na área e admira as belas construções das casas de sua coleção de revistas, mas, a sua maior preocupação é arrumar um emprego para obter algum ganho financeiro. Neste sentido, considera a possibilidade de trabalhar como secretária ou atendente em hospital.

Com relação aos irmãos, ela conta que entra em atrito de vez em quando com Vítor, o mais velho, porque ele gosta de mandar nela e na irmã caçula:

*“ Ele fala que é o primogênito que é ele quem manda. Pega no meu pé e da minha irmã mais nova. Não gosta de sair comigo, só gosta de dar ordens. Ele manda, eu não faço, não, mas, a gente quase não briga. “*

Já com a irmã mais nova com quem divide o quarto, Mônica procura preservar sua individualidade e de vez em quando discute um pouco. Cada uma tem o seu próprio armário para guardar suas coisas e existem regras comuns entre elas para usar os objetos uma da outra.

*“Tenho o meu armário, as minhas coisas e ela tem o armário dela e as coisas dela. Quando a gente quer alguma coisa emprestado, pede uma a outra. Eu empresto e ela me empresta, também. Mas, se eu estou com raiva dela, ela não vai mexer no meu armário, não. Ela é muito implicante, implica com tudo. Meu irmão já brigou com ela e eu já briguei com ela, também, porque ela é manhosa, bota defeito em tudo, se falar uma coisa com ela, qualquer coisa, sai gritando.”*

Mônica faz amizade com facilidade, possui muitos amigos de sua própria idade e até mais velhos do que ela, no Programa parece ser uma espécie de referência para as outras crianças que a admiram e gostariam de ser como ela. A menina afirma que não se incomoda de dividir a atenção de seus pais com as demais crianças que vivem no Projeto, porque acredita que a mesma atenção que seus pais dão para eles, dão para ela, também. Ela conta ainda que este ano, no dia do

seu aniversário, não quis qualquer tipo de comemoração mais tradicional, como nos anos anteriores, com bolo, velinhas e parabéns. Resolveu inovar e pediu de presente aos seus pais dinheiro para passear no *shopping*:

*“Eu fiquei na escola o dia todo e, depois da escola, fui para a casa de uma colega que mora ao lado. Levei roupa para trocar e assistir a uma pecinha de teatro que eu paguei para ver. Fiquei lá umas seis horas, passei o dia todo na casa da minha colega. Quando cheguei em casa, meu pai e minha mãe estavam com uma mesa com bolo e todo mundo me esperando.”*

Apesar de bem adaptada e de realizar com empenho e satisfação todas as atividades no Projeto, Mônica apresenta, também, um grande interesse na ampliação de seu universo para fora dos muros de Santa Clara, buscando construir autonomia para administrar sua vida, da maneira que acredita ser a melhor para si mesma.

### 3.2. 9 - Starlet

Starlet, desde o seu nascimento em 16/08/85, morava na rua com os pais e os quatro irmãos sem jamais frequentar a escola. Viviam como ciganos, circulando nômades por vários bairros do Rio

de Janeiro - Barra da Tijuca, Copacabana, Ipanema - vendendo peças de artesanato a turistas.

A menina ingressou no Santa Clara em 01/08/94, aos 9 anos de idade, levada pelos seus próprios pais, juntamente, com os irmãos - "Spead Horse" o mais velho, com 12 anos, "Sunshine" com 11 e Verônica com 8 anos.

A precariedade familiar agravou-se com a doença do marido (AIDS) e o advento do novo plano econômico do governo, o que, segundo D. Gilda (mãe de Starlet), levou-a a procurar um lar alternativo para os filhos:

*“ Com o Plano Real o dinheiro escasseou. Antes, vinham muitos gringos, a gente vendia bijuterias para turista que pagava em dólar, na época do cruzeiro, da inflação. A gente fazia as peças e eles gostavam. As vezes, encomendavam de 50 a 100 peças. Trabalhávamos muito para ganhar algum dinheiro. A gente era pobre, bem pobres, mas, as crianças estavam com a gente. Mas, as coisas, não sei, foram ficando difíceis. Parece que tudo o que a gente fazia para melhorar começou a dar errado. Então, a situação da gente foi ficando tão penosa que a gente foi obrigado a botar as crianças aqui.”*

A mãe de Starlet soube da existência do Projeto Santa Clara, através de um mestre de capoeira, Mestre Gilberto, que dava

aulas em uma escola pública municipal no Largo da Barra . Com o falecimento do marido, há um ano atrás, D. Gilda se viu na contingência de colocar, também, seu filho caçula, Peter, na instituição. Assim, atualmente, todas as 5 crianças moram no Santa Clara e D. Gilda, sem condições de se sustentar, conseguiu do Prof. de Música do Projeto, De Paula, emprego como doméstica na sua casa.

Starlet é bonita, inteligente e gosta de conversar. O seu nome, tão diferente e singular, foi escolha de sua mãe, influenciada por um amigo indígena da tribo Cherokee. Na língua dos índios americanos, ele significa “estrela cadente”. Esta história foi contada pela própria menina e, mais tarde, aprofundada por sua mãe que revelou o motivo da escolha de nomes tão pouco usuais para seus 3 filhos mais velhos - Starlet, Spead Horse e Sunshine :

*“Esta história dos nomes foi até um pouco engraçada. Eu e meu marido conhecemos um índio Cherokee norte americano, quando estávamos fazendo trabalhos de artesanato. Ele botou um apelido em mim que quer dizer “estrela cadente”. No meu marido ele colocou outro apelido que quer dizer “cavalo rápido”. Nos EUA tem muito corcel, cavalos velozes antes da colonização que os índios cavalgavam. Então, eu achei este nome muito lindo. Quando nós conhecemos ele, eu estava grávida do mais velho. Então, nós colocamos no 1º filho o nome*

de “SpeedHorse”. No 2º o nome de “Sunshine” que quer dizer sol que brilha e no 3º filho, quando ela nasceu, o nome de “Starlet”.

A vida de Starlet e seus irmãos começou a mudar quando entraram para o programa. Todos foram matriculados em escola pública e, na opinião dos educadores que os acompanham, pela primeira vez, essas crianças tiveram a oportunidade de experimentar uma rotina diária, inclusive de comer e dormir em um mesmo local. Starlet se adaptou muito bem, é uma jovem alegre e levada que valoriza a atenção e os cuidados que recebe:

*“As partes legais daqui é que a gente tem de tudo, sabe ? Uma coisa que a gente não teria se não estivesse aqui. A gente tem refeição na hora certa, tem cama, roupa, comida, estudo, tem de tudo. Aqui não falta nada. Agora, o lado ruim são algumas outras crianças que moram aqui também, que são muito abusadas. Elas gostam de ficar implicando comigo.”*

Starlet, aos 13 anos, está cursando a 4ª série e tem chances de ser aprovada, embora, freqüente as aulas de apoio para tirar as dúvidas sobre a Matemática, matéria em que apresenta maiores dificuldades. Desde que começou os estudos aos 9 anos, quando veio para o Santa Clara, a menina não repetiu de ano e procura

se aplicar nas atividades realizadas no projeto. O irmão mais velho, SpeadHorse aos 15 anos está na 5ª série, Sunshine com 14, faz o 4º ano, Verônica aos 11 anos termina a 3ª e Peter, aos 8, cursa a 2ª série.

O estudo é muito valorizado por D. Gilda (em sua fala) que afirma ter como sonho, aos 39 anos de idade, concluir o 2º grau que interrompeu na 1ª série, por ter sido reprovada duas vezes. No entanto, ela e o marido jamais registraram os filhos, nem fizeram suas matrículas em escola. Segundo D. Gilda, sua vida mudou muito, depois que ela conheceu o marido, aos 21 anos de idade. Antes, vivia com os tios, não trabalhava e só estudava:

*“Eu perdi minha mãe com 8 anos e, depois, perdi meu pai com 18 anos. Quando perdi meu pai, estava repetindo o 1º ano do 2º grau pela segunda vez. Meu pai morreu em setembro e eu resolvi sair da escola. Fiquei muito chocada. Estava naquela fase da adolescência em que era revoltada com tudo. Quando conheci o pai deles não tinha experiência de vida, não era amadurecida porque eu não tinha liberdade. Eu só peguei experiência de vida, a partir desta fase que eu conheci ele. Mas, não casamos, embora a pressão da família fosse grande. Eu não quis casar porque recebo pensão da minha mãe, se casasse perderia a pensão. Eu vivi bons momentos*



*com ele. Mas, o sistema é muito forte, engoliu tudo. Para você poder sair daquele sonho e entrar na realidade é um passo muito difícil, poucos conseguem. Eu não consegui voltar para o sistema de onde eu vim. O sistema é o dinheiro, se você tem dinheiro, você está bem. Se eu tenho dinheiro, tenho a minha casa, tenho os meus filhos perto de mim e vou estar bem, ótima com meus filhos perto de mim.”*

A vida nômade que D. Gilda levou com o marido, perambulando de bairro em bairro sem residência fixa, foi um dos motivos que a colocou na situação atual, como ela mesma reconhece. Mas, em sua opinião, ainda que em ambiente adverso, seus filhos foram bem educados :

*“ Quando as crianças viviam conosco, éramos muito unidos. Eles tinham papai e mamãe, muito denço e eu cuidava deles, arrumadinhos. Eu ensinava a eles, não estavam na escola, mas, eu mesma alfabetizava e ensinava a falar corretamente.”*

Starlet sente muito a falta da mãe que só os visita de 15 em 15 dias, sempre em finais de semana. Nesta ocasião, sua mãe dorme com ela no alojamento das meninas e aproveita par matar as saudades do filho mais novo, Peter, contando para ele histórias

infantis, antes de pô-lo na cama. A história preferida do menino é a de um gigante que era mau e ficou bonzinho, inventada por ela mesma.

O trabalho na casa do Prof. de Música, segundo D. Gilda, é bom, mas, bastante cansativo e como eles moram muito distantes, em outro município, o salário mínimo que recebe não dá para cobrir gastos com viagens mais freqüentes.

Starlet reclama da ausência da mãe e aparenta ter consciência que por ser a mais velha das meninas, necessita assumir as funções que seriam de sua mãe, junto aos irmãos. A sua maior preocupação é com o caçula Peter que apresenta maiores dificuldades de adaptação. A menina se ressentida da atenção da mãe e tem ciúmes dos outros irmãos. Recentemente, D. Gilda submeteu-se a exames médicos, constatando que ela também tem o vírus da AIDS. O maior desafio de Starlet e seus irmãos, portanto, é crescer nesse universo conturbado, tentando superar a ausência de seus pais e conviver com a extrema incerteza do seu futuro.

### 3.2.10 - Waldir

Em 15/02/91, aos 6 anos de idade, Waldir chegou ao Santa Clara conduzido por sua própria mãe, D. Flora, que junto trouxe, também, seu único irmão, Washington, na época com 5 anos.

A situação da família era de extrema miséria. D. Flora sustentava sozinha seus filhos, trabalhando como doméstica; não possuía casa própria, morava no emprego e não tinha condições de manter os dois filhos consigo, ganhando salário mínimo. Com medo de vê-los soltos pelas ruas, correndo sérios riscos, ela buscou ajuda no Programa.

Waldir lembra, até hoje, das brincadeiras do tempo em que vivia na fazenda, as andanças a cavalo, os jogos de bola, ping-pong e os banhos na represa. Conta ainda que foi matriculado, assim que chegou, em escola de tempo integral, aprendendo a ler e a escrever com facilidade.

Em Paraíba do Sul, o menino gostava de cuidar da horta plantando e colhendo legumes que serviam de base para a alimentação de toda a casa. Hoje, em Vargem Grande, ele também cultiva este hábito e é responsável por um pomar em formação, do qual fala com orgulho e entusiasmo :

*“O pomar é ali mesmo, perto da horta. A gente está fazendo um pomar de laranja, banana e ainda tem uma goiabeira. Só estamos fazendo a limpeza para depois semear. Cresce mais rápido. O Tio Edson vai dar aula, agora, de como fazer com que os bichos não comam as frutas. Acho que ele vai cortar a bananeira, comprar um remédio e por no mesmo lugar, para atrair os bichos. Depois, nós vamos fazer mais outras frutas. Semana passada, nós plantamos uma fruta nova, é acerola.”*

Os educadores que acompanharam Waldir nestes 7 anos, afirmam que ele é um bom menino, cooperativo ao extremo e com excelente desempenho escolar. Quando chegou, não tinha nenhum hábito de higiene, mas, hoje, é mais caprichoso consigo mesmo, tem muitos amigos e está bem adaptado.

Waldir aos 13 anos, está na 6ª série em escola pública, nunca repetiu de ano e pretende estudar até concluir o 2º grau. Também, pensa em voltar a morar, no próximo ano, com a mãe e o irmão Washington que, aos 12 anos, cursa a 3ª série com bom aproveitamento.

D. Flora que só tem 29 anos de idade, está tentando junto aos seus novos patrões, arrumar uma casa para abrigar seus dois filhos. No entanto, o pessoal do programa estranha o fato dela visitá-los tão pouco, apenas 2 ou 3 vezes durante o ano.

Waldir sonha com seu próprio pomar repleto de frutas que ele pretende plantar em chão seguro e fértil, no terreno de sua nova casa. Independente do que possa vir a acontecer, ele deseja partilhar com sua mãe e irmão a generosidade da terra que ele aprendeu a cultivar .

### **3.3 - O Impacto da Socialização nas Crianças e nos Jovens**

Algumas considerações acerca do impacto social do Projeto Santa Clara sobre as crianças e os jovens a partir de suas

histórias de vida podem ser tecidas, levando-se em conta os principais fatores inerentes à proposta integrativa do programa<sup>35</sup>. São eles:

(a) **A estrutura familiar do Santa Clara**. Diferentemente de outros modelos de atendimento, os papéis e as atribuições são bem definidos entre o pai e a mãe sociais, o que, além de favorecer a construção de vínculos, empresta significado às ações do Projeto e permite organizar as atividades sócio-educativas em torno de uma grande família alternativa. As crianças e os jovens entrevistados demonstram vínculo com o programa, referindo-se a vários aspectos relevantes com que se identificam nas relações com seus pares e com educadores, tais como: a atenção e os cuidados recebidos na orientação dos estudos, no controle do comportamento e nas atitudes de confiança, carinho e aconchego.

Um dos pressupostos psicológico, expressos nas palavras de Charlot, Bautier e Rocheux (1992) reforçam a noção de que:

*“O sujeito só pode acontecer na relação com o outro, num mundo humano do qual ele se apropria, e dessas relações humanas que estão estruturadas ele carrega, na sua própria singularidade, a marca enquanto relações sociais”<sup>36</sup>*

---

<sup>35</sup> Todos esses fatores serão aprofundados mais adiante, no próximo capítulo que trata da categorização do processo de socialização experimentado no programa.

<sup>36</sup> Apud Craidy, p. 37.

Também em Erickson (1972) encontra-se a seguinte afirmativa:

*“Se as condições de marginalidade fornecem as bases para identidades negativas e estas são aceitas como identidade natural e final do jovem por professores, juizes , psiquiatras , é freqüente que este jovem venha a tornar-se , exatamente , o que se espera que ele seja”.<sup>37</sup>*

Assim, parece que as crianças e os jovens do Santa Clara à medida que se adaptaram ao programa, construindo vínculos com os que lá atuam e deles esperam a superação de suas dificuldades, puderam encontrar a necessária estruturação para viver relações humanas e sociais, de forma “não negativa”, adquirindo a possibilidade de reconstituírem suas identidades .

Para aceitar mudanças, portanto, é preciso que cada criança ou jovem se perceba seguro e possa conjugar permanência e segurança em ambiente psicossocial acolhedor que o reconheça em sua situação peculiar. Ao oferecer este tipo de ambiente, o Programa contribui para a construção de vínculos que resgatam as condições necessárias ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. A passagem de uma “identidade social desacreditada” (Goffman, 1992) a outra, pressupõe, por conseguinte, que construam suas próprias histórias de

vida, consolidando um projeto de transformações pessoais e grupais, mediadas pelas relações humanas e sociais que se estabelecem com os outros.

(b) **A ênfase na educação formal.** A matrícula dos sujeitos em escolas públicas, assim que ingressam no programa, independente da idade ou da época do ano, acaba por valorizar o estudo. Em todas as entrevistas apareceram evidências de mudanças significativas na escolarização das crianças e dos jovens, após a chegada no Santa Clara. Anteriormente, a grande maioria não freqüentava a escola, era analfabeta ou possuía vida escolar bastante irregular. Na atualidade, todos eles estão matriculados em escolas públicas, com grandes chances de concluírem o ensino básico lendo, escrevendo e interpretando o mundo.

Estudos recentes, sobre o analfabetismo em meninos de rua, apontam que *“na vinculação com a escola, as relações pessoais têm um peso maior do que as relações com o saber, havendo uma interdependência desses dois aspectos relacionais”* (Craidy, 1998, p. 49).

Também, o trabalho de Tedrus (1996), sobre a experiência de sociabilidade de jovens trabalhadores nas ruas, constata em relação à escola que *“os jovens criticam-na, não só pela estigmatização que*

---

<sup>37</sup> E. Erickson, op. cit. p. 88



*sofrem dentro dela, como também, pelo não comprometimento dos professores com o trabalho que realizam com eles” (p. 132).*

A valorização do estudo evidenciada nos depoimentos quer dos educadores e coordenadores quer das próprias crianças e dos jovens parece constituir uma espécie de teia de relações, valores e expectativas que convergem para o êxito obtido pelo Santa Clara na educação formal.

(c) **A origem ou proveniência dos meninos não parece influir nos resultados obtidos pelo Programa.** O fato da criança ou do jovem originar-se de diversos meios - rua, família de rua, família sem condição de sustentá-lo ou, até mesmo, de outras instituições como abrigos municipais e internatos - parece não implicar maior ou menor comprometimento de sua adaptação ao Projeto. Cabe destacar que, preliminarmente, para reforçar a categorização dos sujeitos prevista neste estudo, procedeu-se a uma subdivisão das dez crianças selecionadas como sujeitos em dois grandes grupos, separando-se aqueles que apresentavam vivência na rua anterior ao ingresso no programa, daqueles que nunca viveram na rua. Os primeiros foram agrupados na categoria *meninos com vivência na rua* (Grupo 1) e os últimos na de *meninos sem vivência na rua* (Grupo 2). Esperava-se identificar algumas das semelhanças e/ou diferenças em seus respectivos processos de socialização.

O quadro a seguir ilustra esta subdivisão e coloca em evidência os agrupamentos formados a partir do critério básico, vivência na rua, entendido como uma espécie de “categoria social”.<sup>38</sup>

### Quadro 02 - Formação dos Grupos de Análise

Nº do grupo	Sujeitos	Característica Básica
Grupo 1	Alberto e Diogo Ângela, Helena e Starlet	Irmãos com vivência na rua Meninas com vivência na rua
Grupo 2	Ivo, Marcos e Waldir Carolina e Mônica	Meninos sem vivência na rua Amigas sem vivência na rua

A análise destes dois grupos revelou que do total dos 5 meninos, apenas 2 tinham experiência de vida na rua, Alberto e Diogo, e podiam ser considerados na categoria “meninos de rua”, enquanto que 3 das 5 meninas, Ângela, Helena e Starlet tiveram passagem pela rua. Existia, portanto, uma ligeira predominância das chamadas “meninas de rua”, em relação aos meninos. A experiência de vida na rua de uma delas (Starlet), no entanto, era bastante diferenciada das demais, por ser conseqüência da opção de seus pais *hippies*. Com relação à categoria “meninos sem vivência na rua”, 3 dos meninos, Ivo,

<sup>38</sup> **Graciani** (1997), analisa a classificação de meninos de e na rua em seu estudo como uma questão de categoria social. A rua como território, espaço de vida e de trabalho seria o resultado de um processo social de dominação, exploração e, finalmente, exclusão que não se refere a algumas famílias em particular, mas, é inerente ao desenvolvimento da sociedade, imbricada na lógica de uma economia internacional (p.93).

Marcos e Waldir, contra apenas 2 meninas, Carolina e Mônica não tiveram passagem pela rua.

Assim, a partir das histórias de vida, parece que a proveniência dos sujeitos não constitui fator preponderante na reintegração social deles. O fato do Projeto não discriminar a origem de cada um para atendimento, talvez explique a boa adaptação destas crianças e jovens ao processo sócio-educativo que lhes é proporcionado.

(d) **A continuidade do trabalho sócio-educativo desenvolvido no Programa** . Em contrapartida, os dados indicam que o tempo de permanência da criança ou do jovem no Projeto parece influir, positivamente, no resgate de sua auto-estima e (re)construção da identidade social. Aqueles que estão por mais tempo no Programa demonstraram em suas entrevistas - algumas respaldadas pelo depoimento de seus familiares e educadores - um acentuado crescimento do senso de cidadania, da noção de seu próprio valor , enquanto sujeito de sua vida.

Nos livros sobre histórias de vida de “meninos de rua” (Atayde, 1993; Lunardi *et alli*, 1995), e na própria observação realizada no Santa Clara, pode-se constatar que os “meninos de rua” alfabetizados eram aqueles que estiveram quase sempre internos em

alguma instituição ou residindo, sedentariamente, com parentes ou familiares. Parece existir, portanto, uma pré-condição para sua escolarização que reside em estarem fixados em algum ambiente. É muito comum que meninos circulem por diferentes meios, inclusive nas ruas, sem *pouso certo*, criando vínculos avessos aos padrões aceitos socialmente. O trabalho desenvolvido pelo Santa Clara possibilita a constância necessária a esse empreendimento, além de promover atividades sócio-educativas que estimulam a aquisição de competências básicas ao processo ensino-aprendizagem.

(e) O **atendimento conjunto de irmãos com idade, escolaridade e grau de desenvolvimento psicossocial diversos** . O Santa Clara é um dos raros projetos alternativos que permite e até estimula o atendimento de irmãos no mesmo programa, constituindo uma proposta sócio-educativa inovadora. São muitas as evidências de que a convivência entre os irmãos, as relações que se estabelecem entre eles, propiciam a criação de vínculo e maior integração com o programa. Sob este aspecto, Fonseca (1986) assinala:

*Ao radicar-se na rua a criança rompe com os laços familiares, mas, este rompimento não significa total destruição, porque os laços de consangüinidade resistem a longos períodos de separação e permanência em ambiente hostil. Parece que, sentindo-se excluídos do contrato social, estas crianças e adolescentes se agarram aos únicos laços que não podem ser destruídos - os laços de sangue.<sup>39</sup>*

---

<sup>39</sup> C. Fonseca, op. cit. , p. 25.

Assim, ao propiciar a convivência entre irmãos, o Santa Clara favorece, também, o fortalecimento de laços afetivos entre eles que, quase sempre, parecem ser aqueles que não se romperam e foram preservados até com a fuga para a vida nas ruas.

## **CAPÍTULO IV**

### **A Construção da Identidade Social**

*A criança necessita de amor e compreensão , para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade , sempre que possível deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais , mas , em qualquer caso , em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais , não se deverá separar a criança de*

*tenra*

*idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meio adequado de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas*

(Princípio VI da Declaração dos Direitos da Criança, aprovado pela ONU, em 20 de novembro de 1959).

#### 4.1 - Histórias de Vida: semelhanças e diversidades

A partir deste tópico, privilegia-se a análise de conteúdo do conjunto das histórias de socialização dos jovens. A intenção é identificar nas falas das próprias crianças, dos seus familiares e educadores, as referências aos aspectos em estudo - vida familiar, vida escolar e perspectivas de futuro - destacando princípios, idéias e vivências comuns que propiciam a constituição social da identidade deles.

Esta análise de conteúdo empreendida baseia-se em Bardin (1977), e se refere à análise da estrutura interna do discurso das crianças e dos jovens e os valores implícitos:

*“No conjunto das técnicas da análise de conteúdo , a análise das categorias cronologicamente é a mais antiga e , na prática, é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramentos em unidades , em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização , a investigação dos temas ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significação manifesta) e simples”.<sup>40</sup>*

---

40 L. Bardin, op. cit., p. 36.

Com base nestas orientações, buscou-se realizar uma espécie de *modelização* dos discursos dos sujeitos, agrupando-se as idéias manifestas em temas com uma lógica comum. Este procedimento foi desenvolvido em seis etapas interligadas que se encontram devidamente discriminadas em anexo (Anexo 5).

O tratamento dos dados permitiu sua transformação em uma “representação”<sup>41</sup> do conteúdo ou de sua expressão, susceptível de identificar, nas diferentes histórias de vida das crianças e dos jovens, aspectos da construção das categorias de socialização. Segundo Bardin (1977):

*“Na análise com caráter estrutural debruçamo-nos sobre o arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações (aparentes ou latentes) que organizam itens entre si.”*<sup>42</sup>

Ainda, para a autora, o fundamento de toda e qualquer análise de conteúdo é a inferência porque “...se a descrição é a primeira etapa necessária à análise e se a interpretação é sua última fase, a inferência é o procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada de uma à outra” (op. cit. p.38).

---

<sup>41</sup> O termo representação, aqui empregado, se baseia na aceção de **Goffman** (1992), apresentada em seu estudo “**A Representação do Eu na Vida Cotidiana**”, assim definida pelo próprio autor: “Venho usando o termo representação para me referir a toda atividade de

E, ao concluir, a autora defende que este tipo de análise permite, também, caso se faça necessário, um tratamento estatístico dos dados codificados.<sup>43</sup>

Tendo em vista estas implicações, construiu-se um quadro composto pelas categorias e subcategorias da socialização das crianças e dos jovens que foi subdividido em dois momentos interligados: (a) categorias individuais em seus aspectos psicológicos - emocionais, cognitivos e valorativos ou morais e, b) categorias sócio-familiares, relacionadas à vida familiar, escolar e as perspectivas de futuro. Este quadro <sup>44</sup> permite interpretar os dados de forma dedutiva, a partir dos índices ou subcategorias construídas .

---

*um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (p.29).*

<sup>42</sup> L. Bardin, op. cit. p. 205.

<sup>43</sup> Segundo Bardin, “ a abordagem quantitativa funda-se na frequência de certos elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir un índice tanto ou mais frutífero que a frequência da aparição” (op. cit. p. 114).



---

<sup>44</sup> Ver anexo 4 com o quadro completo contendo exemplos de evidências nas diferentes subcategorias.

### Quadro 3 - Categorização dos Sujeitos

#### (A)- Características Psicológicas Individuais <sup>45</sup>

Categoria	Subcategorias
A1) Aspectos Afetivos ou Emocionais	1- auto-estima 2- agressividade 3- auto-percepção de mudanças 4- vínculo com programa 5- vínculo com a família 6- vínculo com o estudo 7- envolvimento prazeroso nas atividades 8- confiança no outro 9- identificação com modelos positivos 10- hábitos de lazer 11- autonomia 12- Imaginação / fantasia 13- auto-punição 14- insegurança 15- senso de realidade 16- vínculo com a rua.
A2) Aspectos Cognitivos	1- aquisição de conhecimentos e habilidades básicas 2- capacidade crítica 3- competência linguístico-verbal 4- competência lógico-matemática 5- coordenação psicomotora e ritmo 6- criatividade 7- habilidades esportivas 8- iniciativa 9- habilidades manuais 10- uso adequado do material escolar 11- hábitos de higiene 12- habilidades artísticas
A3) Aspectos Morais ou Valorativos	1- senso de justiça 2- honestidade 3- condenação de atividades desviantes 4- defesa da não violência 5- religiosidade 6- senso de responsabilidade 7- fraternidade

#### (B) - Características Sócio-Familiare

Categoria	Subcategoria
<p>B1) Aspectos da Vida Familiar</p>	<p>1- ausência/presença da figura paterna  2- falta/presença de cuidados maternos  3- relação com irmãos.  4- experimentação de atividades desviantes na rua  5- instabilidade de moradia  6- trabalho da mãe como sustento da casa  7- solidariedade entre os pares.  8- atribuição de tarefas domésticas a filhos  9- ausência de registro legal dos filhos (certidão de nascimento)  10- baixa escolaridade dos pais  11- uso do trabalho infantil na renda familiar  12- experiência de atividades desviantes no ambiente doméstico  13- baixa qualificação profissional dos pais  14- proteção entre irmãos.</p>
<p>B2) Aspectos da Vida Escolar</p>	<p>1- valorização do estudo  2- permanência na escola  3- escolaridade apropriada à idade (baixa defasagem)  4- alto índice de aprovação na série cursada  5- participação em atividades de apoio escolar  6- valorização das atividades sócio-educativas  7- cuidado com o material escolar  8- cumprimento das tarefas escolares (trab. de casa)</p>
<p>B3) Perspectiva de Futuro</p>	<p>1- interesse por atividades profissionalizantes  2- projeto de voltar a morar com a família.  3- expectativa de completar escolarização básica  4- valorização do trabalho  5- interesse por uma profissão  6- competência técnica  7- procura de emprego</p>

<sup>45</sup> Algumas das subcategorias identificadas acima, também se encontram assinaladas no trabalho de **Penna Firme et alii** (1996), já citado anteriormente neste estudo, sobre a Análise Situacional e a Avaliação de Programas Alternativos de Atendimento que incluiu o Projeto Santa Clara.

Antes de iniciar-se a análise pontual das categorias e subcategorias apresentadas no **Quadro 3**, cabe destacar algumas referências mais gerais encontradas no conteúdo e na descrição do processo de socialização das crianças e jovens, a partir desta mesma categorização, que revalidam e aprofundam reflexões anteriores, já apontadas neste estudo. Dentre as raras alternativas potenciais e socialmente aceitas que foram oferecidas às crianças e aos jovens em suas trajetórias de vida, tornou-se claro que se acumularam dificuldades familiares, sociais, culturais e escolares que não lhes deixaram muitas saídas - quer para aqueles considerados “meninos de rua” e que se encontravam privados de apoio familiar quer para os que ainda mantinham o convívio com a família de origem. As condições de vida foram se deteriorando, progressivamente, para todos a tal ponto que, sem alternativas, necessitaram recorrer a novas estratégias de sobrevivência nem sempre aprovadas pela sociedade. Uma lógica, no entanto, parece perpassar as diferentes modalidades de socialização experimentadas por essas crianças e jovens em risco no meio familiar ou no percurso escolar: a impossibilidade com que se defrontaram de construir suas identidades de acordo com as normas sociais e padrões dominantes, obrigando-os a elaborar estratégias diferentes de seus pares. Na maioria dos casos, entregues a si mesmos, e até num “vácuo social”, viram-se de acordo com as circunstâncias, sujeitos a toda espécie de apelos, inclusive, das redes marginais.

Sob esta perspectiva, o Projeto Santa Clara constituiu um terreno privilegiado para a análise da reestruturação das estratégias pessoais e sociais

destas crianças e jovens, ao oferecer acolhimento e abrigo em regime aberto, preenchendo o abandono social em que viviam. A utilização dos mecanismos de liberdade propiciados pelo trabalho com uma população em regime aberto, ao contrário das “*instituições totais*”<sup>46</sup> e, na ausência de alternativas familiares próprias, a acolhida das crianças e dos jovens em famílias residentes no Projeto propiciaram um espaço relacional dos mais adequados para a (re)constituição de suas identidades.

Em sua análise sobre o estigma, Goffman (1988) constata a necessidade de aprofundar-se o conhecimento dos “*desacreditados*” socialmente, o que significa considerar-se a *informação social*, a *visibilidade* que deles se tem e a *identidade pessoal*<sup>47</sup>, para que se possa compreender sua situação, ajudando-os a superarem-na:

*Todo o problema de manipulação do estigma é influenciado pelo fato de conhecermos ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado. Tentar descrever exatamente o que significa essa influência exige, entretanto, a formulação clara de um conceito adicional, o de identidade pessoal*<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Ver Goffman (1992), **Manicômios, Prisões e Conventos** sobre a definição de instituições totais e suas influências na estruturação do eu: “... *Talvez seja melhor usar diferentes cobertores para abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta única e esplêndida, mas, onde todas fiquem tremendo de frio*” (Int., p. 12).

<sup>47</sup> O termo identidade pessoal para Goffman (1988), se refere somente a “*marcas positivas ou apoio de identidade a combinação única de itens da história de vida que são incorporados ao indivíduo com o auxílio destes apoios para a sua identidade*” (p.67).

<sup>48</sup> I. Goffman, op. cit. p. 65

Entre outros fatores a (re)constituição da “identidade pessoal” parece ser preponderante para a saída da situação estigmatizante, a medida que permite uma identificação do indivíduo como uma pessoa “única”:

*Uma idéia implícita na noção de “unicidade” do indivíduo é a de “marca positiva” ou “apoio de identidade”... Uma segunda idéia é de que, embora muitos fatos particulares sobre um indivíduo sejam também verdadeiros para outros, o conjunto completo de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferençá-la positivamente de qualquer outra pessoa.<sup>49</sup>*

Assim, a estrutura e a proposta sócio-educativa do **Santa Clara** ao propiciar um ambiente psicossocial capaz de criar condições para o desenvolvimento de vínculos, da intimidade entre seus membros, principalmente, daqueles residentes no Projeto, parece ter contribuído para que as crianças e os jovens sujeitos deste estudo reconstituíssem de forma positiva suas respectivas identidades - fato revelado em suas histórias de vida.

O morador de rua, a criança abandonada, o jovem sem perspectivas de escolarização e emprego são os *desacreditados* do sistema, como bem assinala Goffman (1988) e constituem o “exército” dos desvalidos que, na vã tentativa de adaptação à sociedade, utiliza-se dos precários instrumentos de que dispõe, conseguindo, no máximo, tornarem-se desacreditáveis ou menos “intoleráveis” socialmente.

As crianças e os jovens do Santa Clara adquiriram melhores condições de vida no âmbito “material” e na esfera das relações que antes não existiam para eles ou eram muito precárias em seu meio familiar e na vida escolar. E este foi o fator preponderante, identificado por este estudo, na reconstituição de suas respectivas identidades. A moradia fixa com alimentação em horários regulares e de boa qualidade, o vestuário adequado e limpo, os cuidados com a higiene e o trato corporal, a atenção e o carinho do casal de educadores que os acompanham, a liberdade de ir e vir sem portões fechados que os aprisionem, entre outros, são aspectos que em seu conjunto puderam propiciar as mudanças. Assim, o trabalho sócio-educativo desenvolvido pelo Projeto altera as bases da socialização destas crianças e jovens indo ao cerne da questão, permitindo, inclusive, através de sua atuação, conhecer-se a cada um como indivíduo *único*.

A este respeito, convém lembrar Guirardo (1986), ao afirmar em relação a FEBEM que esta era:

*“Uma mãe substituta que não considera as diferenças individuais de seus “filhos”, que não os solicita, que não interage física ou verbalmente com eles, que lhes fornece informações ambíguas e contraditórias, que é ora indiferente ao seu choro, à sua tristeza, à sua alegria, à sua atividade e à sua inatividade e ora permissiva dessas mesmas manifestações; é uma mãe arbitrária na imposição de uma rotina de hábitos de vida, não respeitando as necessidades da criança. Ou seja, é uma mãe “pouquíssimo provedora”.”<sup>50</sup>*

---

<sup>49</sup> I. Goffman, op. cit. p. 66 - 67.

Assim, pode-se dizer que o Santa Clara, longe de ser indiferente ao universo e às particularidades das crianças e dos jovens que lá convivem, constitui, um contraponto a instituições fechadas ou semi-abertas como por exemplo, as Febens, oferecendo um ambiente acolhedor, afetivo e provedor que (re)socializa estas crianças e estes jovens.

Com relação à vida doméstica anterior ao ingresso no programa, alguns aspectos que mais dominaram os discursos constituindo a tônica dos relatos, quase sempre, foram os fatores desagregadores no relacionamento com os pais, tais como: a morte de um deles, o afastamento do convívio com a mãe (várias vezes ainda pequenos), a dificuldade em lidar com o novo parceiro da mãe. No entanto, apesar do gradativo abandono do núcleo familiar original, notou-se em várias histórias de vida a importância que estas crianças e jovens atribuíam aos laços consanguíneos, principalmente, à influência exercida pelos “irmãos de sangue” residentes ou não no Projeto. Parece que, como afirma Fonseca (1986): *“A pessoa se identifica como parte de um grupo consanguíneo com o qual tem direito de se relacionar e contar mesmo após anos de separação”* (p. 74).

Quanto às experiências escolares prévias, na maioria dos casos, as referências não foram espontâneas e, em grande parte, somente adquiriram algum significado para eles, após o ingresso no Santa Clara. Algumas falas se

---

<sup>50</sup> M. Guirardo, op. cit. p. 28.



encontram pontuadas pelo insucesso em todo o percurso escolar anterior ao Programa, em outras vê-se cristalizado o abandono da rede escolar ou até mesmo a ausência total de ingresso no sistema educativo formal.

Nas atitudes face à escola, verifica-se a existência de dois grupos de sujeitos, relativamente homogêneos, embora um deles venha a se distinguir por demonstrar algum “ressentimento”, devido a não ter obtido acesso à vida escolar mais cedo, apresentando, assim, pequena defasagem entre idade e escolaridade, com relação ao outro grupo. No entanto, o interesse, o vínculo e a valorização do estudo estão preservados em ambos os grupos.

A combinação da falta de modelos de identificação familiar positiva no passado, com relação a atitudes ativas e construtivas no desempenho de papéis sociais e profissionais valorizados socialmente, parece prejudicar as possíveis perspectivas de futuro desta população. Duas maneiras de conceber o futuro, entretanto, aparecem nitidamente, identificadas nos discursos: a esperança de voltar para casa em melhores condições de vida e a busca de uma profissão digna, após conclusão da escolaridade básica. Cada uma destas maneiras parece demonstrar uma combinação de influências da atuação do Projeto, principalmente, da importância e significação do “*outro*”<sup>51</sup>, na construção da esperança de retorno ao lar, do estudo e do trabalho digno,

---

<sup>51</sup> (25) Ver sobre o assunto **Berger & Berger**(1977), **Goffman**( 1988) e **Erickson** (1976).

levando estas crianças e jovens a uma possível “escolha” de futuro coordenada, com vistas ao alcance destes resultados.

## **2. Categorias Psicológicas Individuais : Algumas evidências.**

A análise dos conteúdos referentes às características psicológicas individuais, ilustradas no Quadro 3, apresentou uma variedade de evidências capazes de configurar uma tendência de mudança comportamental e de atitudes indicativas do impacto social do Projeto na constituição da identidade das crianças e dos jovens.

A partir deste tópico procura-se relacionar as possíveis implicações destas mudanças de comportamento e de atitudes, tendo em vista o início da puberdade, época em que se encontra a maioria das crianças e dos jovens entrevistados do Santa Clara - na faixa etária que vai dos 10 aos 14 anos, predominando a idade de 12 anos ( rever Tabela 1.1).

As mudanças fisiológicas que conduzem à diferenciação sexual dos sujeitos e promovem alterações tão profundas nas crianças a ponto de transformá-las, senão em adultos, pelo menos em “jovens candidatos à maturidade” ocorrem, segundo se sabe, entre os 12 e os 16 anos de idade. É um processo ainda não totalmente conhecido que culmina com o alcance da

capacidade reprodutora. Isto, evidentemente, apesar de todas as diferenças que possam existir quer no nível individual, quer no contexto grupal.

Se, aparentemente, é na juventude que o acontecimento da puberdade tem lugar, na realidade há uma prévia e continuada constelação de mudanças fisiológicas típicas, associadas não apenas à progressiva maturação sexual, mas, à constituição da identidade:

*O fenômeno fisiológico da puberdade não acontece de repente, nem uniformemente, na globalidade de todas as suas manifestações. Resulta de uma seqüência de transformações que vão se processando gradual, mas incessantemente e cujo desenrolar pode realizar-se num intervalo de vários anos.*<sup>52</sup>

Erickson (1976) assinala uma espécie de distinção evolutiva, maturacional e acumulativa do desenvolvimento infantil no período da puberdade que implica a existência de uma reestruturação de questões relativas à identidade:

*A integração que agora tem lugar sob a forma de identidade do ego é mais que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais.*<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Ausubel, 1954, p. 74.

No passado, os efeitos das mudanças fisiológicas sobre o comportamento durante o período da juventude eram mais estudadas no nível das mudanças físicas do que de outro tipo de mudanças. Os indicadores existentes, em estudos como o de Erickson (1976), contudo, sugeriam que algo de muito específico e único se passava durante este período, com efeitos no desenvolvimento psicológico e em conexão com as simultâneas alterações fisiológicas e sociais.

Assim, de significado pessoal e relacional não menos importante que as transformações fisiológicas que caracterizam a juventude, tornaram-se objeto privilegiado de estudos em várias áreas do conhecimento, as profundas alterações na capacidade de pensar que atingem os indivíduos nesta fase. Refletir sobre os acontecimentos que afetam o conceito que tem de si mesmos e dos outros ao seu redor, pensar sobre as suas vivências interiores, sobre os seus próprios pensamentos, são aspectos inerentes às habilidades fundamentais de uma capacidade intelectual adquirida na juventude. A aquisição destas novas habilidades de pensamento insere-se nas capacidades intelectuais identificadas por Piaget (1963), bem como, por outros autores neopiagetianos.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> E. Erickson, op. cit. p. 241.

<sup>54</sup> Piaget formula um sistema teórico que descreve a forma como o pensamento humano evolui que ultrapassa os objetivos deste estudo; no essencial, a sua teoria pretende a caracterização da distinção entre o pensamento do jovem e da criança, baseada na capacidade que o primeiro adquire de dominar idéias e conceitos abstratos.

Segundo Piaget (1972), a capacidade do pensamento formal, que permite raciocinar sobre o possível e o impossível, em oposição ao real, característica predominante do raciocínio do jovem, é um indicador de seu desenvolvimento cognitivo e evidencia, em muitos comportamentos típicos desta fase da vida, a preocupação que manifestam com os planos para o futuro e os projetos de vida.

Admite-se, sem dificuldade, que a aprendizagem cultural e social - os processos de socialização primária e secundária - têm um impacto significativo no funcionamento intelectual e, principalmente, no pensamento hipotético-dedutivo, com conseqüências importantes tanto no nível individual como no social. Para muitos autores, a aprendizagem no decurso da juventude é centrada em especial nas relações sociais. Esta posição teórica encerra, implicitamente, uma maior relevância para o aumento da capacidade intelectual e o alargamento do círculo de relações sociais que o jovem começa a estabelecer à medida que se afasta da infância.

A pressão que neste período da vida o processo de socialização exerce sobre o jovem requer que ele diferencie o seu autoconceito em função dos vários papéis e frente às diferentes expectativas e requisitos que o desempenho de cada papel impõe. Para diversos autores, este período *“entre a infância e a vida adulta é experimentado como uma espécie de “moratória*

*social*” na qual o jovem se depara “talvez como em nenhuma outra idade da vida, com a necessidade de enfrentar a antiga e humana pergunta: quem sou eu? E respondê-la significa assumir sua **singularidade, a sua identidade**” (Gomes, 1996, p.20).

Se isto vale para o jovem comum é muito mais crítico para jovens recém-saídos da situação de rua. Segundo Goffman (1988), a discrepância entre a “*identidade social real*” de um indivíduo e sua “*identidade virtual*” é a característica básica que o qualifica socialmente como “*desacreditado*”. O próprio autor compara suas idéias com as de Erickson (1978), no que concerne a estes conceitos:

*“Ambos os tipos de identidade podem ser melhor compreendidos em conjunto e contrastados com o que Erickson e outros chamam identidade do eu ou identidade experimentada, ou seja, o sentido subjetivo de sua própria situação e sua própria continuidade e caráter que um indivíduo vem a obter como resultado de suas várias experiências sociais”<sup>55</sup>*

E, ainda como afirma Erickson (1978) esta “*identidade do eu alicerçada nas fases iniciais do desenvolvimento psicossocial só é de fato experimentada como tal, durante a adolescência e a partir dela*” (apud Gomes, 1996, p. 22).

---

<sup>55</sup> Apud Gomes, 1996, p. 21.

Autores contemporâneos, portanto, desenvolveram o tema procurando conhecer o processo através do qual os jovens acabam por considerar as opiniões dos *outros*<sup>56</sup>, levando-as em conta e incorporando-as à imagem que têm de si mesmos, à medida que o alargamento das relações sociais, as solicitações e expectativas dele próprio e dos que o cercam se modificam.

No caso específico de jovens em situação de risco que têm a oportunidade de atendimento em programas alternativos como o Santa Clara, o alargamento das relações sociais pode se dar através das vivências cotidianas nas atividades sócio-educativas desenvolvidas, acarretando mudanças na percepção e entendimento de si mesmos, dos outros com quem convivem e da sociedade em que vivem. Parece que foi isto que emergiu dos dados da pesquisa: a evidência de uma espécie de redimensionamento na constituição das identidades destes jovens, a partir da inclusão deles no programa, que implicou o convívio com outros jovens, com educadores e com outros modelos de entender e interpretar a realidade.

Considerando-se os processos cognitivos, os vínculos construídos nas relações sociais com os outros e as expectativas sociais que se modificam na juventude e , somando-se a estes aspectos, as diferenças qualitativas no

---

<sup>56</sup> Goffman(1988) usa este conceito para exprimir o caráter interativo que as relações humanas assumem com pessoas íntimas ou com estranhos, nas quais “*acabamos por descobrir que as marcas da sociedade ficam claramente impressas nesses contatos, colocando-nos, em nosso lugar*” (p. 63). Por outro lado, para o autor, as “*pessoas íntimas podem vir a desempenhar um papel especial na manipulação de situações sociais por parte do desacreditável, de tal maneira que, quando a sua aceitação dela não for influenciada por seu estigma, as suas obrigações o serão.*” (p.65)

processo que conduz à formação da identidade de cada um, principalmente, da identidade social na puberdade, o processo de socialização vivido no Santa Clara pôde alterar significativamente o conceito que o jovem tem de si próprio, ao propiciar maior autoconhecimento e novas perspectivas de vida.

As várias e profundas mudanças qualitativas afetam a imagem que o jovem possui de si mesmo e, em conseqüência, da sua auto-estima. A influência da auto-estima no estado afetivo e motivacional do jovem já é bem conhecida. Para Erickson (1976), inclusive, o sentido do amor próprio realista, formado pela coincidência do controle físico e do significado cultural, do prazer funcional e do reconhecimento social, é elaborado em função de valores e de aspirações. Neste sentido, a importância da auto-estima resulta da cadeia de impactos existentes nesta fase da vida, devido sobretudo, a sua inter-relação com a afetividade do jovem e o subsequente efeito na sua energia e motivação.

Na multiplicidade de certos espaços de socialização, o jovem ator social pode, de uma certa maneira, adotar várias atitudes: fixar-se, deixar-se levar ou conduzir e pode, ainda lutar, medir forças. Mas, em todas estas possibilidades, está em jogo a sua auto-estima. E o próprio jogo das relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e os outros - educadores sociais e seus pares, por exemplo - torna-se objeto de permanente apreciação e de reavaliações freqüentes. Assim, é possível que da capacidade de negociação



do agente socializador dependa a maior ou menor determinação do sujeito, abrindo-lhe caminho para uma prática relacional fora da situação de risco.

Ainda com relação aos aspectos afetivos, além da **auto-estima**, destacaram-se como relevantes as subcategorias: (a) **autopercepção de mudanças**, (b) **identificação com modelos positivos**, (c) **confiança no outro**, (d) **autonomia** e todos os (e) **vínculos** que os jovens puderam construir **com o programa, com a família e com o estudo**. Há, no entanto, outros aspectos considerados emocionais que contribuíram para o desenvolvimento de atitudes mais sociáveis, tais como: (f) **o maior controle da agressividade**, através das brincadeiras com os colegas, (g) **a minimização dos vínculos típicos da situação de rua** e a (h) **a diminuição da insegurança**, à medida que se adaptavam às regras e normas estabelecidas no Projeto.

No tocante aos aspectos cognitivos existe uma predominância de subcategorias indicativas de: (a) **aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias ao domínio da leitura e da escrita**, além de (b) **aquisição de hábitos inerentes ao convívio social**, e (c) **apreciação de atividades artísticas, esportivas e culturais**. Estes aspectos apontam na direção de uma socialização secundária mais compatível com as exigências do meio escolar que, de forma geral, se encontrava bem distante da realidade vivida por muitos deles, antes do ingresso no Santa Clara.

E, finalmente, ao concluir a análise neste tópico, destaca-se a importância assumida pelos aspectos morais que apresentaram subcategorias demonstrativas do valor que estes jovens atribuem: (a) **ao senso de justiça** , (b) **à responsabilidade**, (c) **à honestidade**, (d) **à religiosidade** e , (e) **à fraternidade**, entre outros.

Considera-se que o fator fundamental que une a análise destes aspectos numa espécie de teia ou rede socializadora consiste em não se esquecer das representações sociais, através das quais estes jovens atribuem um sentido às suas situações de aprendizagem. Como afirma Vergnaud (1989), *o que um sujeito aprende numa situação nova depende do que faz nessa situação e da interpretação que lhe dá* ( p. 54). Não é possível, portanto, isolar-se uma análise da outra, nem foi pretensão deste estudo fazê-lo, pois, acredita-se que os aspectos cognitivo, afetivo e moral do desenvolvimento destes jovens estão, diretamente, associados à análise cultural dos sistemas simbólicos e das representações que elaboraram e servem para definir e interpretar as situações vividas por eles.

Todos estes aspectos, em seu conjunto, parecem compor um quadro global do processo de socialização deles bastante promissor, no sentido de uma maior integração social e, em alguns casos, da definitiva superação da situação marginal e de rua. A afetividade, enquanto importante categoria na constituição social da realidade dessas crianças e jovens em situação de risco, ganhou no Santa Clara formas de expressão e satisfação até

então desconhecidas, reforçando a tese que leva a pensar nos laços afetivos como essências para reconquistar a confiança em si mesmo, no outro e na vida.

Guirardo (1986), ao analisar a importância da afetividade nas relações e no atendimento à crianças e jovens em instituições como a FEBEM, já advertia dos riscos e enganos praticados sob este aspecto:

*“ Se penso a afetividade na relação e se penso assim a relação intersubjetiva que se cria no conjunto das práticas de atendimento da FEBEM, posso afirmar que a carência que se denuncia é aquela de dificuldade para se estabelecer o limite próprio , da singularidade do desejo, do sujeito. E esta carência , obviamente , não é característica da criança , mas da relação de que é parte. “<sup>57</sup>*

Assim sendo, a ênfase nas relações, na formação de vínculos afetivos com os *outros*, possível em projetos como o Santa Clara, adquire relevância e podem colaborar para maior compreensão deste processo. Pesquisas etnográficas demonstram, ao longo da história que em quase todas as sociedades, os pais biológicos têm o papel de fornecer à criança uma identidade social através da noção de filiação biológica. Como afirma Fonseca (1998), *“ no entanto, outras responsabilidades paternas, tais como alimentar a criança, ensinar e encaminhá-la neste ou naquele ofício, podem ser realizadas por pessoas que não são pais biológicos”* (p. 71). No caso das crianças e dos

---

<sup>57</sup> M. Guirardo, op. cit. p. 199.

jovens do Santa Clara, não apenas estas funções foram assumidas pelos “pais substitutos”, como propiciaram a formação de vínculos afetivos, através das relações estabelecidas nesses contatos, sem destituir os laços familiares existentes anteriormente e possibilitando a reconstituição de suas identidades sociais.

#### **4.3 - Categorias Sócio-familiares: Impacto da experiência no Santa Clara**

As Categorias sócio-familiares levantadas a partir da fala dos jovens apontaram em duas direções: **antes** e **depois** do ingresso no Santa Clara. Estas direções estão expressas no conteúdo e na interpretação das subcategorias evidenciadas no **Quadro 3** (ver anexo com o quadro completo), quando se refere às experiências anteriores da **vida familiar e escolar** dos jovens, em confronto com a atual situação.

Para Gomes (1996), a situação que os jovens das classes populares e suas famílias experimentam só tem se agravado nas últimas décadas, culminando na inglória *luta diuturna contra a pobreza e a firme vontade de que os filhos escapem a esta condição ancestral* (p. 3). Nestes termos, a autora reafirma a mediação familiar como cerne do processo de socialização. Para ela :

*... só a história de uma família particular pode iluminar a história de vida singular: a história da trajetória de um indivíduo da família à escola e ao trabalho. Esta idéia nos aproxima, quase inevitavelmente, do conceito de **capital cultural** enquanto bens culturais inculcados pelas agências socializadoras e que são apropriados (ou não) pelos sujeitos da socialização.*<sup>58</sup>

Nestes termos, pode-se supor que, para muitos jovens a despeito da classe social de pertencimento, uma das provas sócio-emocionais mais difíceis pelas quais têm de passar é o afastamento da área de proteção familiar, a partir da puberdade. Nas classes populares, mais do que em outras, talvez devido à “apropriação” recente ou à não incorporação a seu capital cultural de valores prezados pela cultura dominante, a família pode ou não propiciar ao jovem uma passagem da infância à idade adulta mais assistida e acolhedora dentro dos padrões socialmente aceitos. Contudo, para aqueles que desde a infância já vivem fora da área de proteção familiar, sem laços afetivos familiares duradouros e que aprenderam a lidar com relações mais superficiais e a ausência ou falta de referências, para estes as dificuldades são grandes e, em muitos casos, dificultam e até mesmo impedem o seu desenvolvimento de forma socialmente integrada. A vulnerabilidade experimentada nesta fase associada às demais variáveis familiares, escolares e sociais caracterizam, interagem e aceleram o processo de degradação de suas vidas. Na realidade os considerados “não desejados”, em geral, encontram na sociedade atual algumas alternativas de caráter assistencialista que facilmente os tornam mais problemáticos e estigmatizados. Instáveis e

vulneráveis, estão na fronteira adequadamente suscetível de os introduzir à delinqüência, à droga ou à prostituição.

No universo dos “menos equipados”, do qual fazem parte os sujeitos acolhidos no Projeto Santa Clara, algumas subcategorias sócio-familiares relativas à vida familiar anterior, em consonância com outros estudos, podem ser apontadas para exemplificar a presente análise. São elas: **(a) a ausência da figura paterna, (b) a instabilidade de moradia, (c) a atribuição de tarefas maternas e domésticas aos filhos, (d) a ausência do registro legal dos filhos, (e) a baixa escolaridade e qualificação profissional dos pais e , (f) o uso do trabalho infantil na renda familiar.** Além destes aspectos, também são relevantes algumas características mais específicas, tais como: **(g) a experimentação de atividades desviantes na rua ou em ambiente doméstico e (h) a relação conflituosa com os irmãos.**

Assim, jovens estigmatizados, vivendo em zonas “problemáticas”, tenderiam a potencializar os problemas típicos de sua juventude e do seu meio. O desafio para eles seria, então, desproporcional e até desumano, tendo em vista, sobretudo, sua fase de vida ou sua imaturidade.

No que concerne às subcategorias, especificamente, relacionadas à vida escolar, cabe lembrar, neste momento, que a possibilidade de acesso e permanência na escola só pode se concretizar, regularmente, para muitos

---

<sup>58</sup> J. Gomes, op. cit. p. 4.

deles, a partir da entrada no Projeto Santa Clara. E, ainda que a valorização da educação formal nas classes menos favorecidas das quais são provenientes, parece constituir fenômeno contemporâneo. Para Gomes (1996), a questão da escolarização nas classes populares *é uma experiência recente e, nessa medida, um valor ainda superficialmente incorporado ao capital cultural de que são portadoras, e em função do qual educam as novas gerações* (p. 5 - 6).

Assim, os jovens em situação de risco e que apresentam experiência de vida nas ruas ou distanciamento da esfera de proteção familiar, diante de condição itinerante ou instável que não permitia sua fixação territorial e a constância necessária para ter acesso ao ambiente escolar e frequentá-lo, de acordo com suas típicas e regulares exigências, acabavam por abandoná-lo. Neste sentido, as subcategorias mais significativas quanto à vida escolar destes jovens se constituíram a partir do vínculo que eles puderam construir com o estudo e com o próprio programa que, em sua proposta integrativa, valoriza a educação formal. Estes vínculos ficaram evidenciados nas histórias de vida e revelam um caráter novo de valorização do estudo e das atividades sócio-educativas do Projeto.

Destacam-se como características relevantes da atual vida escolar destes jovens: (a) **a valorização do estudo**, (b) **a permanência na escola**, (c) **a escolaridade apropriada à faixa etária** (relação série/idade), (d) **o alto**

**índice de aprovação na série cursada, e, (e) a participação em atividades de apoio escolar.**

Com relação às perspectivas de futuro que, em síntese, sinalizam para os possíveis projetos de vida elaborados pelos jovens após a experiência no Santa Clara , em sua maioria, eles apontam na direção de expectativas de ocupação de um espaço social mais integrador, fora da marginalização em que viviam. Várias das subcategorias encontradas referendam esta preocupação, tais como: (a) **interesse por atividades profissionalizantes**, (b) **expectativa de completar escolarização básica**, (c) **valorização do trabalho**, (d) **projeto de voltar a morar com a família em melhores condições**, e (e) **procura de emprego**.

No entanto, para os nascidos em famílias pobres, as condições de vida são bastante ingratas e determinam grandes dificuldades para o jovem em sua transição da família à escola e ao trabalho. Para Gomes (1996), há *“uma lógica na história de vida desses jovens, como na de quaisquer outros: nascidos em famílias pobres, subalternas, esta condição se reafirma e se reproduz na escola e no trabalho”* (p. 5).

Ainda para a autora, esta reprodução se dá nos níveis objetivo e subjetivo *“ela é socialmente construída no nível da subjetividade, especialmente, no da identidade”* (p. 6).



Os dados obtidos constatam que os jovens do Santa Clara puderam acrescentar às suas respectivas subjetividades ferramentas imprescindíveis para construir seu caminho de forma mais consciente e crítica, portanto, menos propensos a reproduzir, de igual maneira, as condições que os levaram ao descrédito social. No entanto, como afirma Mello (1988):

*“Ser pobre é sempre estar sob suspeita, não apenas de ser ladrão e vagabundo, mas de ser indigno. A suspeita sugerida e introjetada exige a reafirmação contínua da honra e da integridade pessoais, embora deteriore a identidade social dos que têm de conviver com ela”.*<sup>59</sup>

Ainda em relação a este tema, Silva (1993) aprofunda a reflexão sob a perspectiva da adolescência :

*...Qualquer sujeito na adolescência, pertença ele a que universo pertencer, para conseguir “sentir-se integrado” e proteger o sentido de identidade que é impelido a elaborar, vê-se constrangido a interpretar tudo aquilo que está a acontecer consigo como uma “ordem social”. Isto quer dizer que integra no seu “sistema pessoal”, o feixe das componentes do seu próprio universo, constituídas como um todo, que o ultrapassa, e tem de ser aceito.*<sup>60</sup>

E, ainda complementa o raciocínio ao constatar:

---

<sup>59</sup> S. L. de Mello, op. cit. p. 190

<sup>60</sup> M. M. da Silva, op. cit. p. 118

*Ora , se a adolescência é por excelência, o período das recapitulações, das memórias e das experiências passadas e vividas, e das antecipações e previsões mesmo que ideais, a aceitação neste período de vida de uma ordem social, qualquer que ela seja, pode ser um risco. Depende dos componentes que constituem o cenário onde o adolescente se move, do que estiver acontecendo com ele , do que o sujeito integrar como ordem, neste momento de sua existência. Se a aprendizagem realizada neste período crucial da sua vida é por excelência centrada nas relações consigo e com os outros , aumentando a dimensão à medida que a capacidade cognitiva de operar com estruturas de pensamento vai sendo progressivamente alcançada, as identificações, os modelos, os significativos vão sendo reajustados.<sup>61</sup>*

Ao levar-se em conta estas considerações, entende-se que os jovens do Santa Clara podem vir a reproduzir subalternidade nas relações sociais, porém, não necessariamente, repetindo as características de não credibilidade associadas às suas identidades pessoais e sociais, anteriormente constituídas, reajustando-se a uma nova dimensão de vida. Acredita-se que esta seja a esperança e a luta cotidiana dos que atuam com estas crianças e jovens no Projeto, dedicando-lhes a vida profissional e, muitas vezes, sacrificando a vida pessoal com vistas a alcançar este objetivo.

---

<sup>61</sup> Ídem, p. 118 - 119.

### 3. O Perfil de socialização

A socialização é , em suma, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação: “*Socializar-se é assumir o sentimento de pertença a grupos (de pertença ou de diferença), pois, assumir pessoalmente as atitudes do grupo, sem que se aperceba é o que guia a conduta dos indivíduos*” ( Percheron, apud Dubar, 1997, p. 31). Da análise feita nos tópicos anteriores, depreende-se que, se não é possível concluir o desenho de um novo modelo ou perfil de socialização destas crianças e jovens em situação de risco e que vivem no Santa Clara pode-se, pelo menos, fazer um esboço, mesmo que imperfeito, a partir das constatações realizadas.

Todas estas famílias podem ser caracterizadas como vivendo em estado de miséria, de extrema pobreza, privadas da atenção da sociedade organizada e da atuação eficiente do Estado. Há outros estudos que, salientando estes mesmos aspectos ligados à vida familiar e social, não explicam as dificuldades de desenvolvimento físico e psicológico de jovens pobres, devido somente à experiência de carência material e afetiva no âmbito das relações domésticas. Na realidade, atribuem estas dificuldades muito mais à situação de ausência ou precariedade de vínculos significativos e duradouros que permitam uma identificação positiva com seus familiares ou pares do que a questão de carências. Nesta condição, estes jovens tenderiam a reproduzir

uma concepção de mundo e de seu lugar no mundo, fora do que pode ser considerado socialmente aceitável(Ferreira, 1980; Souza Campos, 1984).

Em programas como o Santa Clara, embora exista a possibilidade de mudança destas concepções pelos jovens, ainda percebe-se uma forte influência da pauta de conduta adotada anteriormente, em seus respectivos processos de reconstituição de identidade (como demonstram os casos observados). A própria singularidade da proposta sócio-educativa do Projeto demonstra um “modelo” próprio e específico de interpretar o problema e de procurar resolvê-lo que pode sinalizar para direções relevantes a serem consideradas por todos aqueles que atuam ou se preocupam com estas questões. Neste contexto, a trajetória, sobretudo, as histórias de vida destes jovens devem ser consideradas por evidenciarem, nas relações, valores e expectativas, principalmente, após o ingresso no Programa, a possibilidade de reconstituição de suas identidades, contribuindo para acentuar a relevância que assumem trabalhos desta ordem.

A trajetória dos sujeitos, a partir do ingresso no Santa Clara, apresenta uma mudança significativa nos vários aspectos da (re)constituição de identidade social. Assim, eles parecem ter caminhado do sentimento inicial de inferioridade à auto-estima, das identificações negativas às positivas, da desordem à auto-disciplina, da agressividade à fraternidade, da consciência de marginalização à cidadania.

A título de ilustração desta trajetória, o **Quadro 4** apresenta alguns aspectos mais relevantes da constituição de identidade desses jovens, com base na análise empreendida. Nestes termos, para distinguir os diversos percursos de socialização, atribuiu-se “valores” positivos, negativos ou nulos às subcategorias escolhidas, de acordo com a maior presença ou ausência de sinais indicativos do impacto vivido pelos 10 sujeitos, após o ingresso no Santa Clara.<sup>62</sup>

#### **Quadro 4 - Subcategorias da Construção de Identidade Social**

##### **A - Características Psicológicas Individuais**

##### **A1) - Aspecto Emocional ou Afetivo**

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
autoestima	7	3	0	80%
autopercepção / mudança	8	2	0	80%
vínculo	10	0	0	100%
identificação c/ modelos	10	0	0	100%
autonomia	9	1	0	90%

##### **A2) - Aspecto Cognitivo**

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
aquisição de conhecimento	10	0	0	100%
aquisição de hábitos e atitudes	10	0	0	100%
aquisição de habilidades	10	0	0	100%

<sup>62</sup> Ao impacto mais marcante atribuiu-se o sinal “+”, valendo 1 ponto; ao símbolo “-” que correspondeu a alguns sinais, deu-se o valor de 0,5 ponto e a não observação de índices significativos do impacto na subcategoria, designou-se o termo “no”, com zero pontos.

### A3) - Aspecto Moral ou Valorativo

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
senso de justiça	10	0	0	100%
senso de responsabilidade	10	0	0	100%
religiosidade	9	0	0	90%
honestidade	10	0	0	100%
fraternidade	10	0	0	100%

Como demonstra esta primeira parte do **Quadro 4**, as subcategorias mais marcantes obtiveram, em sua grande maioria, índices de 100%, constituindo exceção, apenas, um dos itens que trata da questão da religiosidade, não observada na história de vida de um menino. Isto significa que, quer os jovens considerados de rua, quer os que ainda estavam com suas famílias, todos obtiveram altos índices de impacto em categorias fundamentais na constituição de identidade social, referendando e ilustrando o progresso alcançado no programa.

## B - Características Sócio-familiares

### B1) - Aspectos da Vida Familiar

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
ausência da figura paterna	8	1	1	85%
instabilidade de moradia	9	1	0	95%
atribuição de tarefas a filhos	8	1	1	85%
ausência de registro legal	8	0	2	80%
baixa escolaridade dos pais	8	1	1	85%
uso do trab. infantil na renda	7	2	1	80%

### B2) - Aspectos da Vida Escolar

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
valorização do estudo	10	0	0	100%
permanência na escola	10	0	0	100%
escolaridade na faixa etária	6	4	0	80%
aprovação na série cursada	10	0	0	100%
participação ativ. de apoio	10	0	0	100%

### B3) - Perspectivas de Futuro

Subcategorias	Total			Impacto % de impacto
	“+”	“-”	no	
interesse por ativ. profissional	9	1	0	95%
exp. de comp. esc. básica	10	0	0	100%
valorização do trabalho	10	0	0	80%
morar com a família	9	1	0	95%
procura de emprego	7	1	2	75%

Nos diversos aspectos das características sócio-familiares aparecem percentuais variados nas diferentes subcategorias, em função de cada temática analisada. Assim, com relação à vida familiar os índices variaram de 80% a 95%, lembrando-se que neste resultado pesaram bastante as experiências prévias do convívio doméstico, quase sempre, desfavoráveis. Também merece registro, neste tópico, o perfil diferenciado de uma das jovens (Mônica) que, por ser filha de funcionários do Projeto, ao contrário da maioria das outras crianças, continuou convivendo no programa com sua família de origem.

A questão da vida escolar apresenta percentuais bastante elevados, variando de 80% (uma categoria) a 100%. Apenas alguns jovens,

provenientes de situação de rua, obtiveram valoração mais baixa no item 3, em função do tardio ingresso na escola.

E, por último mas não menos importante, encontram-se, ilustradas ao final do quadro, as subcategorias relativas às perspectivas de futuro que, por sua vez, alcançaram percentuais significativos, variando na faixa de 75% (uma categoria ) a 100%. Destaca-se, neste tópico, o inegável desenvolvimento de um projeto de vida, o que representa um considerável progresso em jovens que, como foi visto anteriormente, devido às condições precárias de vida, não conseguiam pensar sequer o dia de amanhã, muito menos o futuro.

Em síntese, pode-se afirmar que foram identificados, pelo menos, 3 tipos diferenciados de “perfis de socialização” destes jovens: a) aqueles que, socializados por suas famílias de origem, foram para a rua e ingressaram no programa; b) aqueles que não tiveram passagem pela rua, mas viviam em condições de risco e foram para o Santa Clara; e, c) os que são filhos de funcionários (Mônica). Ainda cabe destacar a situação de um dos sujeitos (Starlet) que vivia com toda a sua família na rua, antes do ingresso no Santa Clara, não enquadrando-se completamente, em nenhum destes perfis anteriores. Assim, não é possível se pensar em um único perfil de socialização para os sujeitos em situação de risco. O que este trabalho revela é, justamente, a diversidade de perfis, pois, não existe um “padrão” definitivo para todos, apenas algumas semelhanças e dessemelhanças entre eles. Como foi



visto, em apenas dez casos poderiam ser identificados 3 perfis diversos e, no entanto, ainda restaria um grupo de fora.

Ao encerrar-se esta análise, parece oportuno reafirmar, portanto, a importância das relações e dos vínculos únicos que estes jovens puderam construir com os outros no Santa Clara e que lhes permitiram uma experiência socializadora positiva e, sobretudo, que os aproxima dos padrões socialmente aceitos. E, nessa medida, abre-lhes o caminho para a (re)inserção na vida social em nível menos refratário à (re)conquista da cidadania. Enfim, como afirma Morin (1993), acredita-se que para ter-se êxito em qualquer empreitada envolvendo seres humanos é necessário ousar e entrar em domínios que afetam a todos indistintamente, porque torna-se imprescindível “*abandonar a falsa racionalidade. As necessidades humanas não são somente econômicas e técnicas, mas também afetivas e mitológicas* (p. 25).

## **CONCLUSÃO**

A trajetória de socialização de crianças e jovens em situação de risco, objeto central deste trabalho, talvez, pudesse ser resumida no roteiro: *Da Infância Tutelada à Infância Assistida*, em que Bazílio (1998) e colaboradores, ao analisarem as alterações na política de atendimento à criança pobre e desassistida nas duas últimas décadas, comentam:

*“ ... Uma nova matriz discursiva que propunha a criança e o adolescente sujeito de direitos se tornou constante no lugar daquela que valorizava a filantropia e a caridade ; o cotidiano é transformado em cenário de luta pelo extraordinário crescimento das entidades sociais particulares - ESPs que , posteriormente e, a medida que forjavam discursos e práticas inovadores, passaram a ser denominadas como organizações não-governamentais - ONGs ”.*<sup>63</sup>

A reordenação dessa política de atendimento à infância pobre foi se delineando no país, neste período, com base em propostas sócio-educativas elaboradas por organismos que não pertenciam, obrigatoriamente, ao Governo. O Projeto Santa Clara surgiu inscrito neste quadro de múltiplas iniciativas em prol de adolescentes e jovens em situação de risco, constituindo uma tentativa de situar na linha de reconstrução das rupturas com a família, com a escola e/ou com o meio, a prática vigente nesta área.

Nos anos 90, porém, última década do século, de norte a sul a questão emblemática das crianças e jovens pobres do país, expostos nas ruas a toda espécie de atrocidades, ainda não foi resolvida. Um rápido panorama,

---

<sup>63</sup> L. C. Basílio, op. cit. p. 120 - 121.

por exemplo, das manchetes de um dos jornais de maior circulação na cidade do Rio de Janeiro ilustra a atual dimensão do problema:

*“ O sinal nosso de cada dia - dados do Juizado de Infância e Juventude mostram que 1230 crianças esmolam nas ruas”.*  
(O Globo, RJ, 26/08/98, p. 14).

*“ Peter Pan às avessas”* ( O Globo, RJ, 3/9/98, Opinião: Wanda Engel Aduan, p. 7).

*“Sinal fechado para exploração infantil - Prefeitura começa operação na zona sul para retirar das ruas mendigos que usam crianças”* (O Globo, RJ, 10/10/98, p. 16).

*“Estado, em parceria com ONG, faz projeto para tirar 500 menores de abrigos - as crianças voltarão para suas casas e as famílias terão apoio para sustentá-las”* (O Globo, RJ, 08/11/98, p.27).

*“Levantamento traça perfil de menor infrator- Pesquisadora diz que ambiente familiar ajuda na ressocialização”* (O Globo, RJ, 1/7/99, p. 16).

*“ Projeto Santa Clara comemora dez anos com debate - o investimento social como tema”* ( O Globo, 27/11/97, p. 25) .

Com base na história do atendimento à crianças e jovens em situação de risco, em duas décadas perdidas (80 e 90), com a implantação de políticas e “medidas de impacto” nem sempre bem sucedidas e que se refletem nestas manchetes de jornal , pode-se concluir que em matéria de visão social as atuais iniciativas de socialização não apresentaram grandes inovações. O que parece perdurar é uma espécie de concepção que apenas discrimina de forma generalizada a todos, colocando-os “no mesmo saco”, como se “meninos de rua”, “infratores”, “crianças pedintes nos sinais”, “vendedores

ambulantes” constituíssem uma só categoria, indiscriminadamente generalizada - “a família dos sem-tudo”.

Neste sentido, programas como o Santa Clara inovam porque permitem individualizar cada caso, resgatando as histórias de vida destas crianças e de suas famílias de origem e, muitas vezes, possibilitando a reversão de expectativas negativas, decorrentes de suas “imagens “ de sujeitos desacreditados ou desacreditáveis socialmente. A criança e o jovem que consegue descobrir que nem todos os adultos são hostis ou indiferentes, que recebe atenção e cuidados indispensáveis à sua sobrevivência, muda, se transforma, dá novo sentido ou (re)significa à sua vida e acaba reconstituindo sua identidade, o que facilita sua (re)integração social.

Em fevereiro deste ano, uma equipe de reportagem da Rede Globo de televisão esteve no Projeto Santa Clara por dois dias filmando e entrevistando crianças, algumas sujeitos deste estudo. Os depoimentos que eles prestaram aos repórteres e que foram ao ar no popular “Programa do Faustão, em 02/5/99, além de servirem como testemunho da violência e do abandono que sofreram, impressionaram pela consciência de sua situação e esperança de superá-la no presente. Uma das entrevistadas é uma jovem (Débora) que, viveu por mais de 10 anos no Santa Clara e que, hoje, aos 24 anos, já se formou em Direito e administra sua própria vida fora dos muros do Projeto, sem, contudo deixar de voltar para visitar sua “ex-família”, sentindo-se reconhecida: *“Eu não podia ficar aqui para sempre. Tinha que tentar viver a*

*minha vida, fazer as minhas coisas. (viver aqui) Foi um grande apoio para mim . Tive a oportunidade de fazer faculdade.”*

Muitos outros jovens puderam contar com este “apoio”, a que se refere Débora e, atualmente, fora do Programa, trabalham, constituem suas próprias famílias ou, assim como ela, se formam em faculdades ou escolas técnicas e investem nas suas carreiras. Em quase 12 anos de existência e, hoje, atendendo a mais de 70 crianças e jovens dos 2 aos 20 anos, o Projeto Santa Clara possibilitou a estes jovens perspectivas de futuro, o que inclui a realização de suas aspirações e de um projeto de vida que resgate suas condições de cidadania.

Assim, não foi por acaso que as histórias de vida analisadas neste trabalho de pesquisa detectaram a capacidade desses jovens em acreditar na mudança de suas trajetórias sociais. Ao apontar como elementos mediadores na (re)construção de suas identidades o reestabelecimento de vínculos com outros significativos (que haviam se perdido ou rompido nas relações parentais), a possibilidade de viver a infância como toda e qualquer criança (no brincar e estudar com seus pares), a estabilidade, a segurança e o aconchego encontrados na proposta sócio-educativa do Projeto, de certo contribuíram para indicar um dos possíveis caminhos.

Mas, ao final deste trabalho resta um sentimento contraditório: de um lado a satisfação de se ter concluído um estudo que poderá enriquecer o

*capital cultural* da própria pesquisadora, assim como, das pessoas que lidam ou se interessam pelo problema, acompanhado pelo sentimento de ter contribuído, ainda que modestamente, para a compreensão de questões de grande alcance social. E, de outro, o constrangimento e a vergonha, enquanto cidadã e educadora neste país, em saber que estes meninos, embora esperançosos e assistidos, continuam na situação de excluídos, estão fora do acesso a bens sociais a que têm direito por serem pequenos cidadãos.

Na realidade, estas duas razões são o cerne do problema que se tentou configurar através deste estudo: por um lado, a instabilidade da vida das camadas mais pobres que encontra sua expressão máxima na descontinuidade das políticas e dos programas sociais no Brasil e que atinge de forma específica as ações voltadas para crianças e jovens em situação de risco. E, por outro lado, um projeto que luta por manter uma unidade de atendimento baseada em família e escola e que constitui, apenas, uma ilha neste mar de preconceito, indiferença e falta de vontade política. Sobre este aspecto, afirma Fernandes (1997):

***Quarto Mundo é onde vivem nossas crianças sem infância, obrigadas a se tornarem o trabalhador precoce, a vítima precoce, o réu precoce... uma “Geração Perdida”.***<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> H. R. Fernandes, op. cit. p. 61.

Ao considerar esta sombria e realista perspectiva revelada pela autora e por diversos outros pesquisadores, fica evidenciado que a questão da criança e do jovem marginalizado é o problema de toda uma sociedade, de cada um dos cidadãos que se dizem civilizados nesta nação brasileira e, principalmente, daqueles que são os responsáveis pela Educação e implantação de políticas sociais. Isto implica a necessidade de se aprofundar, inclusive através de pesquisas, o conhecimento das causas e das formas em que se dá este crescente processo de exclusão. A própria coleta de evidências, etapa obrigatória de qualquer pesquisa, pode servir de espaço e momento para a ação orientada no sentido de alternativas de solução. Durante a realização do presente estudo, por exemplo, alguns “efeitos colaterais” neste sentido - não previstos nos objetivos do trabalho - puderam ser identificados, como o perceptível aumento do processo de conscientização dos educadores sociais do Projeto, à medida que acompanhavam e/ou participavam das entrevistas e observações, tendo em vista suas respectivas atuações no campo. Uma das educadoras, inclusive, chegou a “descobrir”, espontaneamente, uma das categorias do estudo (fraternidade) ao narrar sua visão da prática desenvolvida no Programa, em conversa informal no alojamento pelo qual é responsável.

Ainda ao fechar estas considerações, com o objetivo de suscitar novas questionamentos que colaborem para (re)dimensionar e/ou para aprofundar a temática, cabe lembrar um dos autores que fundamentam o presente estudo. Na elaboração de sua “Teoria dos Campos Sociais”, Bourdieu (1980) exemplificou, de uma forma condensada, a luta entre as



diferentes classes sociais contra a exclusão, e que pode servir de suporte teórico/prático para compreender e até superar a dívida social deste país.

Segundo o autor:

*“ Num campo , agentes e instituições estão em luta , com forças diferentes e segundo regras constituídas neste espaço de jogo , para se apropriarem dos benefícios específicos que estão em jogo neste campo. Os que dominam o campo possuem os meios de o fazer em seu benefício , mas devem contar com a resistência dos dominados”.*<sup>65</sup>

Neste sentido, Bourdieu assume que grupos sociais enfrentam oposição e necessitam adaptar-se a situações diversas. Assim, reproduzir as condições de produção pode significar querer aceder a um estatuto social superior e não manter o estatuto de origem. Para o autor, conhecer o “*habitus*”<sup>66</sup> de um indivíduo, significa conhecer não apenas as condições objetivas em que foi criado, mas também, conhecer o *habitus* dos pais e dos parentes e, sobretudo, a sua relação com o futuro (Bourdieu, 1974, p. 30 - 100). Quanto às classes populares, ainda para Bourdieu, só restaria resignarem-se ao menor sucesso de seus filhos, o que se traduz numa reprodução da sua posição de origem. O referido autor, no entanto, complementa suas reflexões a este respeito com uma interessante constatação:

---

<sup>65</sup> P. Bourdieu, op. cit. p. 136.

<sup>66</sup> Segundo Bourdieu(1984), a importância do *habitus* deriva do fato de se poder pensar e analisar um conjunto coerente de disposições subjetivas - capazes simultaneamente, de estruturar representações e práticas - como o produto de uma história, ou seja, como produto de uma seqüência definidora da

*“Se o volume do capital cultural está cada vez mais dependente do volume global do capital da família de origem - reconvertendo o capital econômico em capital cultural à medida da ascensão do campo escolar na hierarquia dos campos - não se compreende como é que os mesmos agentes provenientes das frações dominantes da classe hegemônica não conseguem dominar todos os campos em que investem os seus capitais”<sup>67</sup>*

Parece então que a autonomia relativa, a própria especificidade das regras do jogo social, assim como, o modo particular de estruturação de cada classe funcionam como armadilhas, dificultando ou impedindo uma completa dominação de uma classe pela outra.

Bourdieu(1980), com esta teoria, permite associar o conceito de *habitus* a uma identidade social, definida como *identificação a uma posição (relativa) permanente e às disposições que lhes estão associadas* ( 1989, p. 9). Esta posição suporia não assimilar *a priori* o espaço social das posições na esfera econômica (alta/baixa), ao espaço social das posições na esfera relacional (dominante/dominado ou incluído/excluído), que, não pode ser reduzida por sua vez, a um campo secundário ao serviço das estratégias econômicas.

---

trajetória dos indivíduos como movimento único, através dos campos sociais, tais como: a família de origem, o sistema escolar e o universo profissional.

<sup>67</sup> P. Bourdieu, op. cit. p. 210

Em suma, o que defende Bourdieu quando evoca a existência de um capital cultural constituído pelo conjunto das relações que um indivíduo pode mobilizar para o seu êxito escolar ou social é que estes aspectos sejam considerados na definição de identidade social - dupla articulação problemática de uma trajetória social e de um sistema de ação. A socialização passa, então, a ser concebida como um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não só da família e da classe de origem, mas também, do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer de sua existência.

Neste sentido, esta análise sinaliza para a constatação de que a identidade pessoal e a social são, ambas, produzidas pela história dos indivíduos, o que implica serem elas, também, produtoras da sua história futura. E, ainda que, este futuro irá depender, não apenas da estrutura objetiva dos sistemas nos quais se desenvolvem as práticas individuais e, nomeadamente, do estado das relações sociais no interior destes campos, mas, do balanço subjetivo das capacidades dos indivíduos que influenciam as construções mentais das oportunidades nestes campos.

Assim, a identidade resulta da trajetória socialmente condicionada por campos socialmente estruturados, porém estes dois elementos (trajetória / campo social) não são necessariamente homogêneos e as categorias

significativas das trajetórias não são necessariamente as mesmas que estruturam o campo das práticas sociais. São estas defasagens que abrem áreas de liberdade entendidas como espaçamentos que tornam possível e, por vezes, imprescindíveis, as reconversões identitárias, engendrando rupturas nas trajetórias e modificações das regras do jogo nos campos sociais. Enfim, em outras palavras, estas defasagens são as prováveis “*financiadoras*” da possibilidade de mudança.

A educação e, principalmente, os educadores enquanto atores sociais que vivem esta dinâmica das relações entre classes e grupos devem estar conscientes de que não escapam a este jogo de interesses, o que lhes impõe, depender, portanto, de opções ético-políticas. As ciências da educação, justamente, para continuar buscando sua identidade como campo relativamente autônomo do conhecimento, precisam incorporar estas noções, investindo nos espaçamentos e defasagens, passíveis de engendrar as transformações.

Ao término deste trabalho, conclui-se que o ponto de chegada possível e não o ponto de partida obrigatório da socialização, poderia ser o princípio da relação amorosa enunciado por Hegel (apud Habermas, 1973) e resumido no ato “*o conhecer que se conhece no outro*”, assim, definido:

*“Cada um é o mesmo que o outro naquilo em que se opõe ao outro. Distinguir-se do outro é, por isso, para ele, supor-se como sendo o outro, e há aí precisamente*

*um conhecimento... pelo fato de a sua posição parecer voltar-se para a identidade para si, dito por outras palavras, ele sabe ser ele mesmo nesta forma de se ver no outro*.<sup>68</sup>

Acreditando-se nas reflexões de Bourdieu e Hegel, espera-se que todos os cidadãos brasileiros, notadamente os que lidam com Política e Educação, atuem dentro de suas respectivas classes sociais e nos jogos derivados de seus campos de ação, de maneira a serem capazes de “se ver no outro”, até mesmo nos mais desassistidos, assim, talvez, permitindo, repartir de forma mais igualitária e justa o *capital econômico e cultural* da nação, reconvertendo de 4º para 1º o Mundo das crianças e jovens da chamada *Geração Perdida*.

# BIBLIOGRAFIA

## Bibliografia

ADORNO, Sérgio. A Socialização Incompleta: os jovens delinqüentes expulsos da escola. Cedes, In: Coletânea CBE, SP, 1992.

ALMEIDA, Sandra F. C. Menores marginalizados : Uma pedagogia da conduta anti-social ou das estratégias de sobrevivência ?

---

<sup>68</sup> Hegel, apud Habermas, op. cit. p. 172.

- São Paulo, Boletim ABPP, 1986, Ano 3, n. 6, p. 39-44.
- ALTOÉ, Sônia. Escola-caserna para crianças pobres. RJ; U. de Paris VIII (Tese de doutorado), 1988.
- ALVAREZ, Marcos Cesar. O código de menores de 1927. São Paulo, Seminário Claso, CEDEP, USP, 1987.
- ALVIM, Maria Rosilene. Constituição da família e trabalho industrial. NEPI / UFRJ, Rio de Janeiro, 1989.
- ALVIM, M. Rosilene. & VALLADARES, Lícia. Infância e sociedade no Brasil: Uma análise de literatura. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro : ANPOCS, 1988, n. 26, p. 3-37.
- ANTUNIASSI, M. H. L. Trabalhador infantil e escolarização no meio rural. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- ARAÚJO, Silvana Micele de. De pivete à criança. Um estudo de uma instituição de menores, UFRJ, 1985.
- AUSUBEL, D. Theory and problems of adolescent development. New York : Grune & Stratton, 1954.
- AZEVEDO, Maria Amélia & GUERRA, Viviane. Pele de asno não é estória. Um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família. São Paulo: Roca, 1988.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal : Edições 70, 1977.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri (organizador). Infância Tutelada e Educação: História, Política e Legislação, Rio de Janeiro, Ravil, 1998.

- BERGER, P. & BERGER, B. Socialização : como ser um membro da sociedade? Sociology - A Biographical Approach, Tradução de Richard Paul Neto, 2ª ed, Basic Books Inc, Nova Iorque, 1975.
- BERGER, P & LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. Reproduction. Paris: Ed Minuit, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 3ª ed., 1992.
- \_\_\_\_\_. La Noblesse d'État. Paris: Éd. de Minuit, 1989.
- \_\_\_\_\_. Le sens Pratique. Paris: éd. de Minuit, 1980.
- CÂNDIDO, Antônio. Os parceiros de Rio Bonito. São Paulo: Livraria Martins, 1964.
- CHENIAUX, Sônia. Trapaceados e Trapaceiros: o menor de rua e o serviço social. São Paulo, Cortez, 1982.
- CRAIDY, Carmem Maria. Meninos de Rua e Analfabetismo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. Escola Pública, Escola Particular e a Democratização do Ensino. São Paulo, Cortez, 1985.
- DALLARI, Delmo & KORCAZK, Janusz. O Direito da Criança ao Respeito. São Paulo, Summus Editorial, 1986.
- DIMENSTEIN, Gilberto. Guerra dos Meninos. São Paulo: Brasiliense,



1990.

DUARTE, Sérgio Guerra. Menores, marginalização e educação. Rio de Janeiro: IESAE, 1980.

DUBAR, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Coleção Ciências da Educação, Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBET, F. Sociologie de L" expérience. São Paulo : USP , 1994 (mimeo).

ERICKSON, Erich. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. Identidade , Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben (org.). O trabalho e a rua - crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.

UNICEF, São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, Heloísa. R. Infância e Modernidade: doença do olhar. In Guiraldelli Jr. (Org.). Infância , Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Rosa Fisher. Meninos de Rua : expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. SP: IBREX, 1980.

FONSECA, Cláudia. Aliados e rivais : O conflito entre consagüíneos e afins em uma vila porto-alegrense. Porto Alegre : UFRGS,

Cadernos de Estudo 1, 1986.

FUKUI, Lia Freitas et alii. A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor. Cadernos (C. Est. Rurais e Urbanos), São Paulo, 15:33-43, 1981.

GÓES, M. De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GOMES, Jerusa Vieira. Socialização: Um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo. São Paulo: IPUSP, 1987, (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. “Socialização: um problema de mediação?”  
São Paulo: Psicologia/USP, 1990.

\_\_\_\_\_. Relações família e escola - continuidade / descontinuidade no processo educativo. São Paulo: IDÉIAS (16), 1993.

\_\_\_\_\_. “Socialização primária : tarefa familiar ?”.  
São Paulo: In: Cadernos de Pesquisa, nº 91, 1994.

\_\_\_\_\_. Família , Escola, Trabalho : Construindo Desigualdades e Identidades Subalternas. São Paulo: FEUSP, 1996 (Tese de Livre Docência).

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. et alii. Brasil: Criança Urgente. São Paulo: Columbus Editora, 1989.

GONÇALVES, Margareth de Almeida. Expostos, Roda e Mulheres : lógica da ambigüidade médico-higienista. In: Almeida, A. M. (Org). Pensando a família no Brasil: Da Colônia à modernidade.

Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

GOFFMAN, Erving. Estigma (Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada). Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.

\_\_\_\_\_. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRACIANI, Maria Stela. Pedagogia Social de Rua. São Paulo : Cortez, 1997.

GUERRA, Viviane. Violência de pais contra filhos : procuram-se vítimas. São Paulo: Cortez, 1984.

GUIRARDO, Marlene. A criança e a FEBEM. São Paulo: Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_. Instituição e Relações Afetivas. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. Effective Evaluation. San Francisco: Jessy-Bass, 1985 .

\_\_\_\_\_. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage Publication, 1989.

IBASE - INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Experiências de contagem de meninos e meninas na rua do Rio de Janeiro. RJ: Cadernos do IBASE , 9, Relatório de Pesquisa, 1993.

- LORENZI, Mário. Crianças mal-amadas. RJ: Global , 1985 .
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli . Pesquisa em Educação :  
Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, A. & MAGNI, C. T. (Org.). Letras na rua. Porto Alegre :  
UE, 1995.
- MADEIRA, Margot. A Educação e a rua: Representações sociais  
da educação para meninos na rua. UFRGN, 20ª Reunião Anual  
da ANPED, Minas Gerais, 1997.
- MARCILIO, M. L. História Social da criança abandonada. São Paulo:  
Hucitec, 1998.
- MELLO. Silvia Leser de. A sobrevivência, no campo e na cidade,  
segundo o relato de mulheres da periferia . SP: Ática, 1985.
- MESGRAVIS, Laima. A Assistência à infância desamparada e a  
Santa Casa da Misericórdia de São Paulo : a roda dos expostos  
no século XIX. São Paulo: Revista de História, vol. 3, 1975.
- MORIN, Edgar. O método III : o conhecimento do conhecimento.  
Lisboa: Europa-América, 1987.
- MORENO, Rosangela da Silva. Semeando a Competência para  
o Trabalho em Meninos de Rua . Dissertação de Mestrado,  
Rio de Janeiro, UFRJ, 1991
- MOURA, T. M. Alfabetização de Jovens e adultos: relação entre  
proposta pedagógica e prática desenvolvida pelas

entidades não-governamentais. Alagoas, UFAL, 1995.

PENNA FIRME, Theresa, TIJIBOY, Juan & STONE, Vashala. A Avaliação do Impacto de Programas Alternativos de Atendimento, em Meninos de Rua. Brasília, DF: UNICEF, 1987.

PENNA FIRME et alii. Projeto de Capacitação de Recursos Humanos e Fortalecimento Institucional das Entidades Integrantes do Programa de Atenção a Criança e o Jovem em Circunstância Especialmente Difícil. Rio de Janeiro, 1996.

PIAGET, P. The Origins of Intelligence in Children. Nova York: Norton, 1963.

\_\_\_\_\_. Intellectual Evolution from Adolescent to adulthood. In: Human Development, 15, 1-12, 1972.

O GLOBO. O sinal nosso de cada dia - dados do Juizado de Infância e Juventude mostram que 1230 crianças esmolam nas ruas. Rio de Janeiro, 26/08/98, p.14.

\_\_\_\_\_. Peter Pan às avessas. Opinião: Wanda Engel Aduan, Rio de Janeiro, 03/09/98, p. 7.

\_\_\_\_\_. Sinal fechado para exploração infantil - Prefeitura começa operação na zona sul para retirar das ruas mendigos que usam crianças. Rio de Janeiro, 10/10/98, p. 16.

\_\_\_\_\_. Estado em parceria com ONG, faz projeto para tirar menores de abrigos - as crianças voltarão para suas casas e as famílias terão apoio para sustentá-las. Rio de Janeiro, 08/11/98, p. 27.

\_\_\_\_\_ . Levantamento traça perfil do menor infrator - Pesquisadora diz que ambiente familiar ajuda na ressocialização. Rio de Janeiro, 01/7/99, p. 16.

\_\_\_\_\_ . Projeto Santa Clara comemora dez anos com debate - o investimento social como tema. Rio de Janeiro, 27/01/97, p. 25.

RIBEIRO, Ivete. A multiplicação dos braços. RJ: IUPERJ, 1982.

RIZZINI, Irene. Levantamento bibliográfico da produção científica sobre a infância pobre no Brasil. Rio de Janeiro:CESME / USU, 1989.

RIZZINI, Irene. et alii. A Geração de Rua : um estudo sobre as crianças marginalizadas no Rio. Rio de Janeiro, CESME / USU, 1986.

RIZZINI & WIIK. O que o Rio tem feito por suas crianças ?  
Rio de Janeiro: CESME / USU, 1990.

ROSENBERG, Fúlvia. Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. Secretaria da Criança, Família e Bem estar Social, Relatório de Pesquisa, São Paulo, 1993.

RUSSO, Jane. Assistência e proteção à Infância no Brasil : a moralização do social. In: Rizzini. O menor em debate. Rio de Janeiro: Espaço. Caderno de Cultura, 1985.

- SANTOS, Hélio. Crianças espancadas. Campinas: Papyrus, 1987.
- SOUZA CAMPOS, Ângela V. D. O menor Institucionalizado : um desafio para a sociedade. Petrópolis: Vozes, 1984.
- SPINDEL, Cheywa. R. Espaços de socialização e exploração do menor assalariado: família, escola, empresa. São Paulo: IDESP, 1987.
- STÖER, R. S. & ARAÚJO, H. C. Genealogias nas escolas : a capacidade de nos surpreender. Porto: Edições Afrontamento, Coleção Ser Professor, 1993.
- TEDRUS, M. A. L. Jovens : trabalho nas ruas e experiências de sociabilidade. São Paulo , USP , 1996 (Dissertação de Mestrado).
- VERGNAUD, G. Les difficultés individuelles d"apprentissage : compétences acquises , processus d"acquisition et déficits cognitifs. Adultes en reconversion, MRT, 1989.
- ZALUAR, Alba. A Máquina e a Revolta. São Paulo, Brasiliense, 1985
- \_\_\_\_\_. Cidadãos não vão ao Paraíso. São Paulo : Escuta UNICAMP, 1994.

# **ANEXOS**



## **ANEXO 1**

### **Quadro Distributivo dos Programas Sociais de Atendimento**





## **ANEXO 2**

**Documentos e *Folder* do Programa**













## **ANEXO 3**

### **Sumário Social (modelo)**

#### **SUMÁRIO SOCIAL**

**(modelo)**



### **1. Dados de Identificação**

- Nome:
- Filiação:
- Endereço:

**Data de Nascimento:**  
**Naturalidade:**

### **2. Institucionalização**

- Data de Chegada:
- Motivo:
- Circunstância:

### **3. Condições Sócio-econômicas**

- Renda Familiar:
- Composição Familiar:

### **4. Visitas**

### **5. Possibilidade de Reintegração à Família**

### **6. Patologias**

### **7. Condições de Adaptação à Instituição**

### **8. Outras Informações**

## ANEXO 4

### Roteiro das Entrevistas Semi-estruturadas

#### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

a) Identificação Quando e onde nasceu? Como foi a escolha de seu nome?  
Quando chegou ao programa? Quem o trouxe? Por quê?  
Tem algum apelido? Qual? Gosta de ser chamado por ele ?  
Por quê ?

b) Vida Familiar Tem irmãos? Quantos? Com que idade? Eles estudam? Onde? Em que série? Eles trabalham? Onde? E sua mãe estudou? Até que série? Trabalha? Onde? E seu pai estudou? Trabalha? Em que lugar? Até quando morou com seus pais? Seus irmãos moram com a família? Onde? Tem irmãos no projeto? Quantos? Com que idade vieram? Quando saiu de casa? Por quê? Pretende morar com seus pais? Quando? Em que ano veio para Santa Clara? Com que idade? Antes morava com alguém? Já morou na rua? Com quem? Em que lugar? Como sobrevivia? Como é a vida no Santa Clara? Tem amigos? Quais? Ajuda nas tarefas da casa? Como? Quando? Tem parentes? Eles visitam o programa? Quando?

c) Vida Escolar Quando começou a estudar? Onde? Em que escola? Qual a série? Já trabalhou? Quando? Onde? Como está este ano na escola? Acha que vai passar? Por quê? Faz aula de apoio no programa? Quando? Com quem? Tem ajuda nos deveres escolares? Quando? Com quem? Já repetiu o ano? Quando? Por quê? Onde? Qual a sua maior nota este ano? E a menor? Quem assina o boletim? Gosta de ir para a escola? Por quê? Tem colegas na turma? Costuma sair com eles? Quando? Já ficou de castigo na escola? Por quê? Quando? Qual tipo de castigo? Gosta das aulas no Santa Clara? De qual gosta mais? Por quê? E a que menos gosta? Por quê? Já ficou de castigo no Santa Clara? Por quê? Conte uma história curiosa que aconteceu com você ou com seu amigo no Projeto.

## **ANEXO 5**

### **Etapas da Construção das Categorias de Socialização**

#### **Etapas da Construção das Categorias de Socialização**

1ª) - Separar o texto de cada história em fragmentos que contenham alusão aos temas: menino, programa, vida familiar, vida escolar e perspectiva de futuro.

2ª) - Construir as categorias por tema, repartindo-as conforme as evidências correspondentes, dentro das referências encontradas nas falas.

3ª) - Avaliar a frequência de aparecimento das evidências de cada categoria e e analisar os comentários sobre cada uma delas, separadamente.

4ª) - Avaliar a frequência de aparecimento de todas as evidências dentro das falas, atribuindo um valor relativo ao volume com que aparecem no tema por categoria. Analisar as articulações entre os temas, observando o intercâmbio de idéias entre os sujeitos, familiares e profissionais.

5ª) - Construção de subcategorias indicativas da constituição de identidade social, com base nas evidências distribuídas pelas categorias formadas.

6ª) - Confrontação entre a análise individual das histórias de vida e as subcategorias que indicam a formação do “perfil de socialização”.

## **ANEXO 6**

### **Categorização dos Sujeitos (quadro completo)**



