



10

Infâncias

Maria de Fátima Pessoa LEPIKSON: flepikson@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7702914755827440> - Doutor pelo PPGE/UFBA; Mestre em Educação pelo CED/UFSC; Graduada em Serviço Social pela Escola de Serviço Social/UCSAL; professora e coordenadora da Escola de Serviço Social/UCSAL.



BSTRACT RESUMO ABSTRACT RESUMO ABSTRACT

Resumo	A despeito da melhoria dos indicadores sociais do Brasil, a realidade de grande parte das crianças e adolescentes ainda é de elevado nível de desproteção. Tem-se, em função do conhecimento e das pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos, a responsabilidade social e acadêmica de socializar o conhecimento sobre uma cruel realidade. Apesar dos direitos conquistados a partir da década de 80 e das ações afirmativas dos últimos anos, até hoje milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em situação de extrema vulnerabilidade, mas este quadro pode e precisa ser revertido. Este, portanto, é o objetivo primordial deste texto. Para alcançá-lo, discuto as ideias construídas sobre a infância a partir de sua condição de classe. Concluo o texto demonstrando que a condição de inserção socioeconômica dos sujeitos em questão diferencia tempos de vida coetâneos, não só em relação ao seu presente, como também nas suas possibilidades de inserção social futuras.
Palavras-chave	infâncias, proteção, desigualdade social.
Abstract	Despite the improvement of social indicators in Brazil, the reality of its most children and adolescents is still a high level of defenselessness. As a function of the knowledge acquired during my research work over the last years, has the social and academic responsibility of socializing my conclusions about this cruel reality. Despite the rights gained from the 80s and affirmative actions in recent years, even today millions of Brazilian children and adolescents are living in a situation of extreme vulnerability, but this situation can and must be reversed. This is, therefore, the primary objective of this paper. To reach it, I discuss ideas built about children taking in account their class condition. Concluding demonstrate how the socioeconomic condition of the children of similar age have different time of living, not only in relation to their present, but also on their potential for future social inclusion.
Keywords	Childhoods; Protection; Social Inequality.



A INFÂNCIA NA SOCIEDADE

A infância como categoria social não esteve sempre presente na história da humanidade, ao menos tão demarcada, assistida e valorizada. Nas diferentes civilizações e culturas as crianças e adolescentes foram percebidas e “tratadas” das mais diversas e contraditórias formas. O surgimento da preocupação com a infância se deu entre os séculos XII e XVII. Até este período os adultos só a tomava como objeto de sua atenção a partir dos oito anos de idade¹⁰¹. Em relação às ideias construídas sobre a infância, já na idade média, este “ser de pouca idade”¹⁰² foi aproximado ou distanciado da convivência familiar e do mundo dos adultos¹⁰³.

Ao analisar a presença da criança na sociedade, Ariès (1978) destaca não só os diferentes sentimentos que ela desperta, mas também, a posição que ocupa, a evolução de sua participação no mundo dos adultos e o tratamento à ela dispensado. Como bem expressa Gouvêa (1990, p.66).

A demarcação de fronteiras entre o universo adulto e o mundo infantil foi um processo lento, em que a criança foi apreendida de diferentes formas pela sociedade e mais especificamente pela família, educadores, eclesiásticos e posteriormente por médicos psicólogos, pedagogos e psicanalistas.

Isto não significa afirmar que não houvesse um reconhecimento da criança enquanto tal, mas esta participava em comum com o adulto nos espaços de trabalho, jogos e brincadeiras. Não havia, portanto, uma preocupação, como atualmente, de separar a criança num mundo próprio, livre dos perigos do mundo adulto.

Vale ressaltar que, não só a criança, mas também a família se diluía num espaço social que transcendia a convivência doméstica. Nesse período a ordem cultural era demarcada pela supremacia da sociedade sobre o indivíduo. A família era mais definida como um grupo vinculado à preservação dos bens do que por sua vinculação afetiva ou

¹⁰¹ Antes disto, as famílias abastadas, normalmente, entregavam suas crianças aos cuidados de uma ama de leite até a idade em que esta era entregue a uma outra família que deveria educá-la. Ao retornar do período em que eram entregues a ama de leite, as crianças assumiam o status de componente do grupo familiar com todos os direitos e deveres então decorrentes desta condição (ver ARIÈS 1978).

¹⁰² Ainda não se definia, como aponta Ariès, diferenças significativas em relação a faixa etária referente a idade cronológica entre a infância e a adolescência.

¹⁰³ A este respeito ver Cerizara, em seu estudo sobre Rousseau coloca que ao estudar a infância ele “ execra a ideias de que as crianças só sejam objetos de atenção dos adultos depois de terem passado o período crítico que vai do nascimento até por volta dos oito anos [...] O regresso ao lar constituía uma nova etapa na vida da criança - a maioridade. Por tal razão, ao retornar, a criança assume o status de membro do grupo, com todos os direitos e os deveres decorrentes” (CERIZARA, 1990,p. 44-45).



moral.¹⁰⁴ Os primeiros cuidados e a preservação das crianças eram de responsabilidade das amas até que estas fossem entregues a outra família, na qual seria educada. A educação restringia-se ao aprendizado de normas, valores e regras sociais. Aponta Gouvêa que (p. 69)

Num universo marcado por uma rígida hierarquia, onde cada indivíduo tinha seu lugar na estrutura social definida pela genealogia, a socialização consistia basicamente no aprendizado das normas e regras do seu grupo social. No dizer de Poster 'a criança nobre estava inserida num mundo público e complexo em que a lição básica dizia respeito ao conhecimento o lugar de cada um ...' a vida para os camponeses tinha um padrão fixo governado por inúmeras tradições que não eram postas em dúvida pelo indivíduo.

Se a aprendizagem das posições sociais, até então, dos nobres e camponeses se revelavam próximas, apesar do lugar social ocupado nas estruturas sociais, esta proximidade vai sendo demarcada mais intensamente com o surgimento das relações capital/trabalho, ou seja, separação dos meios de produção e produtores.

O século XVII caracterizou-se por modificações de ordem social e econômica. O surgimento do capitalismo engendrou uma nova organização das relações de trabalho que determinou por sua vez, a reorganização das relações cotidianas. A presença e importância das crianças tomam nova conotação. Esta conotação passa, tanto no meio familiar, como entre os educadores e moralistas, a ter valor e a ocupar espaços sociais específicos.

Os sentimentos¹⁰⁵ despertados pelas crianças na sua relação com os adultos são então modificados. A este respeito Ariès (op.cit.) destaca os sentimentos despertados de paparicação e irritação em relação à infância. São sentimentos contrários que demarcam o lugar social e o tratamento dispensado à infância da época.

Na primeira infância a criança era reconhecida por sua fragilidade e dependência física. Por sua inocência e graça se tornou alvo central das atenções da família, sendo vista como objeto de benevolência e paparicação (brinquedo dos adultos). Contraditoriamente, o segundo sentimento, gestado por

¹⁰⁴ A este respeito ver Gouvea, 1990, p.67.

¹⁰⁵ Ariès coloca que o sentimento de infância diz respeito a “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue, essencialmente, a criança do adulto, mesmo do jovem” (Ariès, p. 134). O sentimento de infância, expresso por Piacentini, “não está circunscrito às idades da vida, nem a uma periodização fixada pelos ciclos da natureza ou da organização da sociedade, que poderia ser sintetizada, a grosso modo, em infância, juventude e velhice. Não se liga, também, a uma idéia de dependência. (...) Trata-se de uma sensibilidade em relação à infância”. (PIACENTINI, 199, p. 01).



educadores e moralistas, transpõe a criança da posição de entretenimento dos adultos para objeto de preocupação. A característica relativa à inocência infantil é contraposta à característica de ignorância e irracionalidade. Surge o sentimento de irritação em relação à infância e a necessidade de sua moralização.

Tal preocupação tinha mais um cunho moralizante do que propriamente uma preocupação com a boa saúde: “um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios”(ARIÈS, 1978 p. 164). Com o controle e a moralização da infância pretendia-se prepará-la para o exercício de seus papéis inerentes ao mundo adulto. Nesta ótica, educadores e moralistas direcionam preocupações e ações específicas¹⁰⁶.

Com o sentimento de “irritação” o objetivo da educação da infância passa a ser o de penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptá-las, torná-las homens racionais e cristãos. Nesta perspectiva, as escolas operam como mecanismos orientados para a redução da convivência promíscua entre as idades e, mais tarde, para separar situações de classe que conviviam, sem distinção, num mesmo espaço com propósitos indistintos, visando a preparação do “homem honrado, proba e racional” (idem, p. 163).

A partir de então, a ideia de infância é construída de forma fragmentada em fases determinadas e seu período de desenvolvimento e dependência prolongado. As escolas, concorrendo com a família, ou mesmo, substituindo-a tornaram-se, aí, agentes retentores e disciplinadores da infância e preparadores para o futuro.

INFÂNCIAS E JUVENTUDES

A ideia de infância na sociedade moderna não corresponde à visível desigualdade social vivida pelas diferentes infâncias em todo o planeta. (MARCHI, 2007).

Ao analisar a dinâmica das concepções e sentimentos despertados pelo ser infantil ou juvenil, especialmente aqueles vítimas dos processos desiguais de inserção social, contradições decorrentes da divisão social são desvendadas¹⁰⁷. Este desvendar aponta para a construção histórica de diferentes e antagônicas posições sociais ocupadas por estas crianças e adolescentes. As relações histórica, econômica, política e cultural revelam, assim, que a infância e juventude não só heterogêneas, mas, especialmente, contrastantes.

O desvendar da heterogeneidade infanto-juvenil, construída por relações capitalistas excludentes, aponta para a dinâmica de relações que nega aos e às meninas que vivenciam

¹⁰⁶No que diz respeito ao controle e moralização da infância Rago, 1987, oferece significativa contribuição.

¹⁰⁷Ver Kramer (1992)



situações de extrema pobreza o direito de se desenvolver a partir de sua condição infanto-juvenil. Condição essa reconhecida, com mais ou menos intensidade, por mais ou menos tempo, como vulnerável, dependente dos cuidados e proteção de um adulto e, especialmente, como tempo de formação para o mundo adulto (a partir de épocas e sociedades específicas).

O reconhecimento deste tempo de formação, entretanto, não impediu que, ao longo da história, as infâncias e juventudes fossem tratadas de forma contraditória à sua própria condição infantil. É importante ressaltar que aqui é considerada, especial e não exclusivamente, as desigualdades sociais e econômicas, visto que se reconhece que a riqueza da diversidade cultural produz indivíduos e relações culturalmente diferentes. Apesar desta peculiaridade cultural e histórica a infância é reconhecida como vulnerável e em tempo de formação, por esta razão, carente de cuidados especiais. Cuidados estes que são dispensados até que o indivíduo seja considerado apto para assumir um lugar social determinado pelas relações de produção

Para os meninos e para as meninas em situação de pobreza as atenções dispensadas limitaram-se a responder o que as representações¹⁰⁸ das classes dominantes construam sobre os direitos, capacidade e importância social do pobre, ou melhor dizendo, corresponderam à condição social que foi determinado e permitido. Tais representações, inclusive, se contrapuseram às representações e definições sobre as características necessidades infanto-juvenis.

INFÂNCIAS HETEROGÊNEAS, ESCOLA E TRABALHO

O lugar da infância das camadas populares tem relação direta com o modo de produção, com a política, a organização e as relações engendradas pela sociedade capitalista.

Com o surgimento do capitalismo as formas de organização e divisão das relações de trabalho e das relações cotidianas são alteradas. A nova posição ocupada pelo mundo do trabalho aponta para a necessidade de estender o controle sobre o trabalhador para além dos espaços de trabalho, no caso, a fábrica. O modelo burguês pautado em relações de privacidade, intimidade, aparência e familiaridade, torna-se, então, hegemônico. (GOUVEA, op.cit. p. 69-70).

Nas famílias burguesas passam a ser priorizadas as relações cotidianas, a privacidade dos espaços, as relações domésticos e a conjugação de esforços dos pais na criação dos

¹⁰⁸ Adoto aqui o conceito de Cury sobre representação: "A representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência do indivíduo, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção do imediato está desvinculada do processo real que determina a sua produção.(...) é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (CURY, 1979, p. 24).



filhos e filhas. Estes colocados como o centro das atenções e dos recursos do casal. Na medida em que a família passa a centralizar sua vida nas relações cotidianas do grupo doméstico o sentimento despertado pela infância também é alterado.

Neste espaço familiar mais íntimo e reduzido, a criança passa a ocupar lugar central e os pais a se ocuparem mais da educação dos filhos e filhas. Nas camadas populares, no entanto, nem sempre a sua organização correspondeu ao modelo dominante. A este respeito Gouvea (op.cit) destaca a relação e interação cotidiana entre o mundo da casa e o mundo da rua, isto é, a vizinhança. A concepção burguesa de infância, como ser que precisa de cuidado, ser escolarizado e preparado para a vida adulta se contrapunham à necessidade de inserção precoce da criança no mundo adulto tão logo pudesse dispensar dos cuidados de um adulto. Na sociedade capitalista industrial, portanto, o lugar social e o papel da criança foi visivelmente diferenciado a partir de sua condição material objetiva.

TEMPOS E TIPOS DE FORMAÇÃO

As grandes escolas e universidades ao reterem, por um longo período, a infância e a juventude, visando a preparação para a inserção no mundo adulto, criaram uma divisão que até hoje repercute na vida e destino da criança e do jovem: nem todas as crianças e adolescentes podiam aguardar que a escola lhes proporcionasse o certificado e habilitação exigidas para a inserção no mundo adulto do trabalho. Estas precisavam, e precisam ainda hoje, responder às necessidades imediatas de sobrevivência decorrentes da sua condição de classe.

O jovem operário que obtém o certificado de conclusão do primeiro grau e não passa por uma escola técnica ou um centro de aprendizagem entra direto para o mundo adulto do trabalho, que continua a ignorar a distinção escolar das idades. E aí ele pode escolher seus camaradas numa faixa de idade mais extensa do que a faixa reduzida da classe do colégio. O fim da infância, a adolescência e o início da maturidade não se opõem como na sociedade burguesa, condicionada pela prática dos ensinamentos secundário e superior (idem, p.177).

Esta situação foi a propulsora do modelo de regime escolar que restringia o tempo de formação e instrução por classes sociais. Com a dilatação do tempo de escolarização, as crianças se tornaram mais ausentes de casa e do controle da família, e, com isto, maior importância passou a ser dada a



escola como espaço de formação. A família viu, assim, sua função educativa dividida com a escola.

O fato é que o prolongamento da infância e da juventude, decorrente especialmente do extenso ciclo de formação escolar, gerou possibilidades de acesso diferenciados para a população burguesa e aristocrata em relação às classes trabalhadoras, aqui percebida como forte candidata aos processos geradores de situações de exclusão.¹⁰⁹ As classes trabalhadoras, compelidas historicamente pela necessidade de garantir a sua sobrevivência, inclusive de inserir precocemente seus filhos e filhas no mundo do trabalho em prejuízo do tempo de escolarização, na melhor das hipóteses reduziam o tempo de estudos, habilitação profissional e formação integral.

[...] e, a partir do século XVIII a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto [...] Do momento que o ciclo longo foi estabelecido, não houve mais lugar para aqueles que, por sua condição, pela profissão dos pais ou por fortuna, não podiam segui-lo nem se propor a seguir até o fim (idem, p. 193).

Esta passou a se responsabilizar pelo repasse dos conhecimentos, valores, moral, pela preparação profissional adequados às exigências do mercado e pela formação da juventude para a futura inserção no modo de vida adulto. A escola, portanto, como espaço de formação voltado para o futuro, “implica uma grande dose de segregação do mundo adulto e um longo adiamento da maturidade social, que assim se desconecta da maturidade sexual e biológica” (ABRAMO, 1994. p.3).

A figura da escola contribuiu, então, para definir a categoria juventude pautada na condição de classe das famílias. Visto que só alguns segmentos da burguesia e setores da aristocracia “podiam – e incorporavam a perspectiva de manter seus filhos e filhas longe da vida produtiva e social, para prepará-los para funções futuras” (idem, p. 60).

Instituiu-se, assim, a escola como um instrumento de legitimação e de camuflagem das desigualdades (acesso e desempenho). Não quero aqui estabelecer uma compreensão simplista da escola. Ela, como as demais instituições sociais, faz parte de um modelo social pautado em divisões da

¹⁰⁹ A respeito das situações que geram a exclusão ou as situações de risco veremos mais adiante no cap. 3.



sociedade em classes sociais distintas cujos interesses, são contraditórios e dinâmicos. A dinamicidade das relações permite, inclusive, que na própria escola sejam construídas relações que provocam rupturas dos mecanismos que a constrói como repassadora de valores e interesses específicos. A escola, mesmo reconhecida pelo seu potencial de contradizer as estruturas que a gera, historicamente, tem sido colocada a serviço do capitalismo, como bem expressa Cury

De modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo sistema. Essa neutralização pela limitação ao acesso do saber (barreiras à democratização do ensino), pela alteração do saber que transmite de modo que se possa limitar, pela exclusão e ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social (CURY, 1995, p. 79).

Quer se tratasse da noção de “reprodução,” da noção de “aparelho ideológico” ou de “escola capitalista, as diversas abordagens culminaram sempre na visão de um ensino portador de um nítido caráter de classe” (NOGUEIRA, p. 11). Na primeira metade do século XIX esta ideia foi reforçada pela necessidade de inserção da mão de obra infantil na indústria têxtil.

As diferentes possibilidades do tempo e tipo de formação, a partir da condição de classe, inegavelmente reforçaram as desigualdades sociais, ou seja, as formas e oportunidades de inserção do mundo adulto, especialmente no mundo do trabalho bem remunerado e reconhecido socialmente.

Nogueira destaca elementos significativos, não só em relação à exploração do trabalho infantil, mas o processo de luta pelos direitos daqueles inseridos precocemente no mundo dos adultos.¹¹⁰ A partir da Revolução Industrial, foi constante a luta da classe operária pelos direitos negados à população infanto-juvenil “operária” contra a sua inserção desmesurada no trabalho industrial, precoce, forçado e explorado.¹¹¹ O processo de exploração e exclusão dos trabalhadores adultos, no entanto, não poupou as crianças (juntamente com as mulheres) da responsabilidade precoce de contribuir com as despesas domésticas.

As crianças e os adolescentes das classes trabalhadoras, especialmente a partir do capitalismo urbano-industrial, foram prejudicados no seu direito de vivenciar a infância como as

¹¹⁰ Marx previa a união do trabalho, ensino, ginástica considerando, inclusive, o tempo livre como exigência para a formação integral do indivíduo (Nogueira, 1993).

¹¹¹ A respeito da participação dos operários adultos na luta pelos direitos do trabalhador infantil ver Marx, Nogueira e Rago (1985).



demais em decorrência da imposição de assumir, precocemente, responsabilidades inerentes ao mundo adulto, ou seja, garantir a própria sobrevivência, subsistência e proteção.

Sendo assim, as crianças e os adolescentes viram sequestrado o seu direito à infância e juventude como período de proteção, formação e preparação para o futuro em função da precocidade com que lhes foi retirada a possibilidade de convivência familiar, escolarização completa e que lhes era apresentada a responsabilidade da auto-subsistência e auto-proteção.

A exploração desenfreada da força de trabalho no capitalismo se, por um lado, deteriorou as condições de vida da classe empobrecida, ampliando a população submetida a múltiplas situações de exclusão, por outro, cada vez mais concentrou nas mãos de poucos, não só os meios de produção, mas as possibilidades de acesso aos mecanismos de socialização e de reprodução do saber instrumental, ou seja, os conhecimentos que viabilizariam a inserção, participação e aceitação pelo modelo vigente.

A escola e o trabalho foram, assim, grandes responsáveis pela diferenciação dos tempos da vida, na medida que reforçaram um modelo segregacionista determinante dos tempos de escolarização e especialização da educação. O tempo que esta passou a reter a infância, logicamente já determinado pela realidade da classe social, passou a demarcar, junto com o trabalho, a intensidade das rupturas dos tempos de transição, se brusca ou tênue, da juventude para as responsabilidades inerentes ao mundo adulto.

Vale aqui acrescentar que o direito universal à educação imprimiu uma nova relação entre a população infanto-juvenil das camadas pauperizadas e a escola. Esta, no entanto, não considera as experiências diversas trazidas por seus estudantes. A escola, na sociedade hodierna além de não atender as especificidades dessa população, tem se constituído como palco de violência demandando um sério e substancial olhar sobre a Escola que se tem e aquela que a sociedade contemporânea demanda. (GOMES, 2013)

O trabalho infantil, por sua vez, na sociedade contemporânea é expressamente combatido, mas, como aponta Marchi (op. cit): “o afastamento das crianças do mercado de trabalho e das ruas é antes *exceção* do que condição de vida das crianças em contextos de pobreza em todo o mundo” (p. 553).

A condição de vida dessa população de vida desigual imprime, inclusive, uma diferenciada forma de transição para o mundo adulto.

JUVENTUDE E TRANSIÇÃO



A noção de juventude, como a de infância, não é homogênea. Ela demarca um tempo de transição determinado por uma condição histórica, por um modo de produção determinado, por relações sociais e políticas específicas e por práticas culturais próprias. “A definição do tempo de duração dos conteúdos e significados sociais desses processos modificam-se de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através das divisões internas”(ABRAMO, 1994, p.1). A sua definição portanto, está condicionada por relações sociais dinâmicas que afetam diretamente o indivíduo. Conforme Carmo (1990, p. 10)., o conceito de juventude “será relativo e dinâmico de acordo com as condições sociais também variáveis”

A passagem da condição infantil ou juvenil para a vida adulta, portanto, varia conforme a época, a cultura e, especialmente as relações de produção de cada sociedade.

Se pensada a juventude como categoria homogênea, esta seria uma mera, (simples e natural continuação da infância. A juventude conforme define Carmo, é

uma fase do comportamento do indivíduo em que ele não exerce ainda o papel de adulto como pleno titular das instituições sociais, mas faz-se jovem quando seu status e papéis já se esgotam no interior da família mas também não ainda maduros para serem individuados como adultos, isto é, caracterizados pelas responsabilidades sancionadas socialmente (idem. p. 10).

O termo juventude normalmente está relacionado com um período da vida, uma determinada faixa etária, localizada entre a infância e a vida adulta. Nesta fase encerra-se o período de desenvolvimento físico do indivíduo e o período de mudanças psicológicas e sociais e se “inicia assim a sua entrada para o mundo adulto (ABRAMO, op. cit. p. 1).

Nas sociedades capitalistas urbano-industriais o período de transição para a vida adulta é difícil e complexo. A divisão do trabalho, a especialização econômica e o distanciamento das famílias de outros espaços institucionais reforçam “a descontinuidade entre o mundo dos adultos, implicando em tempo longo de preparação que, comparado ao das sociedades primitivas, é menos institucionalizado e com papéis menos definidos” (idem, p. 3).

O tempo de transição visto como um “entre-tempos e entre-situações”, isto é, o ser criança e o ser adulto, o depender e o assumir responsabilidades, faria do jovem um ser de impotência, de “meio de caminho”. Os tempos não são fragmentados e as relações estabelecidas neste período não são homogêneas e repetitivas. Se as relações estabelecidas com a família, o mundo dos adultos e o ambiente “extra-casa”, já se



fizeram diferentes; se a escola já reteve uma parcela desta infância por tempos diferenciados e, se desde cedo, uma parcela destes jovens já conviveu como o mundo das responsabilidades de manutenção do grupo doméstico, obviamente, os tempos de transição, ocorreram de formas e intensidade diferenciadas. Inclusive, com mais ou menos impacto, isto é, rupturas entre o tempo passado, o tempo presente e a relação com o tempo futuro se deram de modo diferenciado (isto em decorrência de realidades distintas).

No dizer de Freire, no processo de transição há uma profunda ruptura entre o passado e o futuro, ambos presentes conflitantes. O tempo de trânsito é um tempo de crise, de opções e esforços. Não se dá de forma imediata visto que os temas, valores, comportamentos ainda oscilam entre o dinamismo do trânsito se dá através de idas e vindas, avanços e recuos que confundem o homem (FREIRE, 1983).

A situação “de ser um ser em transição” coloca o jovem, a depender de sua condição de classe, em uma posição marginal provisória ao sistema produtivo ou, contraditoriamente, para a sua definitiva inserção precária, prematura e marginal no sistema de produção capitalista¹¹².

O jovem, em sua relação com o mundo adulto, passa a vivenciar momentos de conflitos decorrentes das novas exigências sociais. Nesse ponto, Lapassade (1968) aponta para as crises da juventude. As crises juvenis decorrentes dos processos de ruptura com a família e escola nos grupos em situação de exclusão são diluídas ao longo do prematuro distanciamento da convivência e dependência doméstica e, conseqüentemente, da aproximação precoce com o mundo adulto das relações de produção. Talvez, *a priori*, pudéssemos interpretar esta situação como um privilégio dos jovens adultos caso a divisão do trabalho, característico da industrialização, da tecnicidade e das aceleradas mudanças nas ciências e tecnologias de ponta característicos da sociedade hodierna que a acompanha, não requisesse também uma especialização sempre maior. Para isto, precisa, inevitavelmente, de especialização específica. A juventude em situação de pobreza extrema, portanto, ao ser inserida precocemente no mundo adulto do trabalho não tem tempo nem condições, até porque já aprendeu outro modo de se relacionar com a sociedade em geral e com o mundo adulto do trabalho em particular, para acompanhar as exigências decorrentes do modo contemporâneo das relações de produção, isto é, não foi preparada funcionalmente para nele ser inserida.

O processo de formação do jovem deveria possibilitar, ao menos, a sua inserção, ou melhor, dizendo, a sua preparação

¹¹² Não quero aqui delimitar a transição como elemento exclusivo da infância e juventude. Destaco sim, a transição juvenil como um tempo de transição para as novas responsabilidades e papéis sociais esperados pelos padrões e representações de determinadas sociedades e tempos históricos.



para que viesse assumir as expectativas em relação às responsabilidades inerentes aos adultos¹¹³.

O surgimento de novos papéis exige do jovem o preparo e a formação para tomar e assumir decisões. O jovem, portanto, deveria ser formado para escolher e tomar decisões. Este direito nem sempre é dado a todos, especialmente o de escolher os caminhos a tomar e nem ao menos a participação na construção de um "projeto de vida".

ADULTIZAÇÃO PRECOCE

Se usarmos o artifício da simples memória do recurso da imagem, dos inúmeros artigos de jornal ou, ainda, dos meios de comunicação de acesso ao grande público, constataremos a presença de pequenos seres cronologicamente coetâneos mas que a condição social de classe impôs situações de vida visivelmente contrastantes. Ao dirigir a atenção para os espaços públicos de circulação, perceberemos claramente que a infância e a juventude empobrecidas, involuntariamente se contrapõem aos conceitos e cuidados específicos previstos para os seres de pouca idade.

Nestes espaços de circulação, enquanto as ideias, trazidas pela memória das imagens dos espaços públicos, crianças e adolescentes caminham protegidos por um adulto, outros pequenos seres cronológica e legalmente (mas nem tanto fisicamente) semelhantes aos primeiros, quase que saltitam independentes da companhia de adultos, pelos bancos das praças, pelas ruas do centro. Atravessam as avenidas entre os carros com a desenvoltura que não é comum, nem mesmo entre a maioria dos adultos.

Independentes da companhia de um adulto, não deixam de comer por falta de quem lhes provenha a alimentação. A intimidade com que abordam os transeuntes, e que definem espaços para batalhar, garantir a sobrevivência diária, “descolar uma canto para dormir,” demonstra, com nitidez, que existem “infâncias e infâncias e juventudes e juventudes”¹¹⁴.

Ao contrário dos seus pares pertencentes a outras classes sociais, os meninos e meninas e meninas em situação de exclusão têm as suas vidas submetidas a constantes situações de risco visto que

¹¹³ Segundo Abramo estes papéis correspondiam à profissão, ao casamento, à cidadania política, dentre outros. (p.170)

¹¹⁴ A respeito da precocidade que estes meninos e meninas precisam "batalhar", Moraes explica que esta “é uma dinâmica dos meninos e meninas e das meninas, que se encontram nas ruas. O desenvolvimento da infância cede lugar desde cedo para as preocupações, atividades para que costumeiramente são exercidas só na vida adulta”... “O termo batalhar é muito utilizado por eles, e pode ser entendido como sair para pedir, ou para roubar. É interessante perceber o quanto o ato de buscar algo básico (alimento) para a vida, passa a ser pesado, difícil, sacrificado. Esse termo traz consigo toda a representação que esses meninos e meninas e essas meninas criam para o ato que irá garantir a sua sobrevivência (o alimento) A batalha representa esses movimento de busca de alimento ou de dinheiro, através do roubo ou da esmola, para suprirem suas necessidades diárias. Mais que isso, a batalha diária está relacionada ao movimento permanente de circular, de se manter, de procurar estratégias de permanência na rua” (MOARES, 1997: p. 77).



[...] quem vive na rua precisa de agilidade, flexibilidade e muito movimento corporal, para sustentá-la. Daí precisar mudar sempre de espaço e procurar outro território. A rua constitui-se em transitoriedade permanente, dada a sua insegurança total. Não é possível prever o que vai acontecer na próxima hora, no próximo dia. Há que estar sempre preparado para agir ou reagir, criar e recriar, inventar e reinventar formas, maneiras de sobreviver na rua ou mesmo viver na rua, o que conta é a troca e o consumo imediato daquilo que se ganha. A rua é apropriada pelos menores de rua, e isso demonstra o embate e o confronto com os outros interesses, muitas vezes contraditórios. (GRACIANI, 1997, p 131).

A condição de classe e as situações vividas sobrepujam, portanto, a condição biológica da idade ou ao menos o que dela se espera social, econômica e culturalmente. Como bem coloca Ariès (op.cit. p. 40), as idades da vida não correspondem às etapas biológicas, mas às funções sociais. Se cruzarmos as imagens provocadas pela nossa memória (construirmos estes dois grupos de infância e juventude contrastantes) com os sentimentos que a infância desperta na sociedade concluiremos que, de fato, são duas categorias extremamente distintas. Os sentimentos, despertados por estes meninos e meninas muitas vezes transitam entre o desconforto e compaixão à irritação e autodefesa (o adolescente que representa risco e, por isso, necessita de ser controlado, disciplinado e contido).

Para o grupo dos meninos e meninas que tem como relação básica à proteção da família e da escola, o grupo daqueles que vivem em situação de rua permanente "até mete medo". Como bem colocam Silva e Cláudia Milico (1995, p. 32) no trabalho de pesquisa que resultou na publicação *Vozes do Meio-fio*, "a relação da sociedade com a pobreza mudou. Com a intensificação do quadro de pobreza nacional a relação de ajuda e responsabilidade que se tinha com o pobre foi substituída pelo medo". Os autores, em suas entrevistas, perceberam que

As fantasias de nossos entrevistados exprimem um desolador sentimento de vulnerabilidade, que não cessa nem quando nos espaços mais íntimos, nos logradouros mais familiares, esse medo é sem trégua porque o cotidiano mostra o quanto se infiltram tentacularmente em todos os desvãos da cidade assaltantes, gatunos, mendigos doentes, crianças de rua [...]Dão



base a tais fantasias em desprezo extremo pelo marginal, tipo difuso, retratado na imaginação medrosa apenas com traços negativos: ontologicamente devastado porque se funda na carência, socialmente devastados porque suas relações são predatórias". (idem, p. 32)

Vale ressaltar que ao apontar a diversidade do lugar social conforme condições de classe, não implica que exista, necessariamente, no imaginário social uma diferenciação flagrante entre os meninos e meninas (as) a partir de sua situação social e econômica. O sentimento despertado pela infância ainda é carregado de uma conotação de dependência e de fragilidade. Ver a criança ter que buscar seu próprio sustento provoca, no adulto, um sentimento de desconforto ou de piedade cristã, como aponta Vogel, (1991, p. 145).

Em primeiro lugar, o cotidiano na rua impôs o 'pedir'. Esse recurso está inscrito, seja na piedade cristã, seja, mais recentemente, no desconforto gerado por um fenômeno convencionalmente incluído na noção de 'dívida social.' Apelar com êxito para esse tipo de sentimento é, talvez, a primeira lição da arte de sobrevivência diária nas ruas.

O esmolar, o pedir, torna-se uma das estratégias da batalha diária, sendo utilizada principalmente enquanto a sociedade ainda enxerga com comoção e pena. Esses sentimentos são mais fortes quando as crianças que esmolam são pequeninas, mostrando-se enquanto "presas fáceis ao perigoso mundo da rua (...) Os adolescentes têm maior dificuldade em conseguir comida pedindo, quase sempre têm que roubar, ou utilizar os pequenos para conseguir" (MORAES, p. 87).

Saber usar as prerrogativas dos sentimentos despertados pela condição infantil denota que estes sentimentos nem sempre condizem com uma interpretação parcial, a-histórica e descontextualizada sobre a fragilidade de ser infantil. Não se quer com isto defender a ideia de que a criança não precise de proteção, mas que, de fato, não depende com a intensidade que lhe é atribuída, nem é tão dependente como os adultos querem e a tornam. Ao dirigirmos a atenção para os meninos e meninas e meninas de modo de vida adulto, aqueles que repartem, com seus pares e com os transeuntes, os espaços públicos contemporâneos, pode-se identificar a cruel distinção entre as idades semelhantes e as aberrantes diferenças nas possibilidades de viver a infância e a juventude como tempo de formação biológica, emocional e funcional. São



[...] crianças que não têm um desenvolvimento peculiar adequado a sua idade. Não dispõem de um espaço de proteção, nem de afeto, nem de 'pessoas de referência apoio, orientação (...) desde muito cedo, têm sua vida condicionada à luta pela sobrevivência (GRACIANI, 1997, p. 123-124).

Sobre a luta pela sobrevivência, faz-se necessário reproduzir as palavras de Jerusa Vieira Gomes onde destaca que essa "luta" não pode se tornar um tom impessoal. (GOMES, 1995, p. 65)

O tom impessoal, acadêmico não nos pode impedir de ter em mente que me parece essencial: a expressão 'luta pela sobrevivência' refere-se à luta travada por uma ou mais pessoas, no dia a dia, de maneira a garantir o mínimo necessário à subsistência individual ou de um grupo doméstico. É crucial mantermos viva a consciência de estarmos lidando com a concretude da vida humana, e não com alguma coisa abstrata, como a linguagem acadêmica pode induzir-nos a pensar".

Diante das circunstâncias e tratamentos diversos apresentados, foi imposta aos meninos e meninas e meninas das classes populares a adultização precoce, como se refere Graciani (1997, p. 126)

[...] pode-se dizer que esses jovens de ou na rua não tiveram adolescência, como outros privilegiados da sociedade. Vivem num processo de 'adultização precoce', obrigados a serem arrimo de famílias e/ou complementadores da renda familiar, sofrendo um processo de mortificação interna, com danos indelévels para a sua personalidade e identidade.

Os meninos e meninas e meninas protegidos (as) por sua vez, ao serem amparados por um prolongado tempo (até pelo acúmulo de atividades decorrentes dos processos de preparação para o futuro) talvez não possam viver livremente a infância mas, certamente, não terão sacrificado o seu futuro.

Hoje, em pleno século XXI, grande contingente dos meninos e meninas em situação de múltiplas exclusões luta sozinho (a) pela sobrevivência, enquanto os outros (as) são amparados (as) por instituições de proteção e formação, que



cuidam e protegem a infância incluída. Dispensam a esta, atenção qualificada, de modo a evitar que experiências prematuras lhe criem traumas e transtornem o seu desenvolvimento integral. O sistema a protege e retém, o máximo possível, a sua dependência em relação aos adultos e ao prazo de formação.

A precocidade de inserção, no modo de vida adulto, se por um lado restringe as possibilidades de formação e preparação funcional para a sua inserção social, esta mesma perda estimula o desenvolvimento de características, tais como: criatividade, autonomia, capacidade de resistência e solucionar problemas imediatos, que não deveriam ser relegados e sim valorizados.

Reverendo a questão, sob este prisma, a formação das crianças submetidas a situações de exclusão não deveria ser pautada nas suas faltas, mas pelo potencial adquirido na luta pela sobrevivência diária. Maltratados pela sociedade podem ser nela inseridos se devidamente respeitados e consideradas a sua experiência de vida, como por exemplo, a sua autonomia e capacidade de sobreviver em situações adversas.

Sob esta ótica o fundamental no processo educativo, não seria o que eles não trazem, o que não aprenderam, mas o aproveitamento daquilo que lhes potencializa para responder positivamente na construção de seu projeto de vida, da sua participação ativa processo.¹¹⁵ Esta perspectiva, inclusive, lhes abriria novas e importantes possibilidades de crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, até então, duas construções distintas determinadas a partir de formas de inserção social diversas: o adolescente “tipo estudante” que desperta sentimentos de esperança no futuro e o grupo que a simples presença é vista como ameaça e sujeito ao controle repressivo do Estado. Os primeiros são reconhecidos e protegidos como cidadãos que estão sendo formados para assumir a sua cidadania e o comando das decisões. Este grupo, portanto, precisa ser mais do que protegido, formado e preparado para tomar decisões e coordenar instâncias deliberativas e executoras.

O segundo grupo é, em geral, considerado uma ameaça à ordem social. A “falta” de quem controle e eduque, da suposta falta de disciplina, de valores e princípios norteadores faz com que sejam vistos (e ajam) como agressivos, rebeldes e irresponsáveis. A impotência ou insuficiência de instituições que consigam frear e dar limites a esta juventude, (como assim alardeia a imprensa conservadora e comprometida com a manutenção da ordem e do *status quo* sobre este segundo grupo), lhe impõe o estigma de perigoso.

¹¹⁵ A este respeito ver Costa. 1990c.



Para os adolescentes do primeiro grupo o tempo de transição e sua inserção no mundo adulto são retardados e cuidadosamente construídos de forma promissora, ao menos dentro das possibilidades de inserção que a conjuntura social e econômica globalizada tem permitido. Em sentido oposto, o segundo grupo é atendido em instituições de assistência que nem sempre lhe permite a inserção social adequada.

Talvez a independência e a autonomia, *a priori*, pudessem ser interpretados, como já ressaltado, como um privilégio dos jovens pauperizados, em relação à sua inserção no mundo adulto. Assim poderia ser interpretado, caso a tecnicidade da divisão do trabalho não impusesse a necessidade de instrução, preparação e formação. Não respondendo às exigências das relações modernas de produção, o distanciamento dos meios de escolarização e formação oficial se tornam obstáculos para a sua inserção adequada no modo de vida adulto (como percebido pelo modelo dominante).

Os meninos e meninas e meninas em situação das camadas populares (pauperizadas) ao serem inseridos (as), precocemente, no mundo adulto do trabalho, não correspondem, portanto, as exigências decorrentes do modo de produção contemporâneo, isto é, não são habilitados (as) “funcionalmente” para nele ser inserido.

É uma situação paradoxal: de um lado, jovens preparados para batalhar e sobreviver nas condições mais desfavoráveis e extremas, mas que são excluídos por não corresponderem às expectativas do modelo vigente. Do outro, jovens protegidos que não sobreviveriam em situações exigentes, mas que estão preparados para manter a reprodução do modelo. Finalmente o que se tem na sociedade hodierna: uma infância e juventude com fome e “safas”, mas totalmente desamparadas pela sociedade. A outra infância e juventude, embora cuidadas e protegidas têm medo de seres coetâneos que não frequentam a escola e nem são protegidos por sua famílias e muito menos pela sociedade.

Esta sociedade certamente precisa ser urgentemente revista!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis**: punks e darks no espetáculo urbana. São Paulo, Editora Página Aberta Ltda, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo Editora Guanabara, Koogan, 1981.



CARMO, Francisco. **Situações e Aspirações da Juventude nos Açores**. Ponta Delgada, Tipografia Barbosa e Xavier Ltda, 1990.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo, Ed. Scipione, 1990.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

GOMES, Jerusa. **Família: cotidiano e luta pela sobrevivência**. In. A Família Contemporânea em Debate. São Paulo, EDUC/Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 14ª ed. 1983.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Anjos sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura**". Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, outubro de 1990.

GRACIANI, Maria Stela. **Educação popular produtiva como alternativa para os meninos e meninas e jovens de rua**. In Paixão de Aprender II, Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia Social de Rua: Análise e Sistematização de uma Experiência Vivida**". São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, Coleção Biblioteca Estatuto da Educação, Série 1, Escola; v.3, 1992.

LAPASSADE, Georges. **Sociologia da Juventude III**, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968.

MARCHI, Rita de Cássia. **A infância não reconhecida: as crianças "de rua" como atores sociais**. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, Brasil, 2007,

MORAES, Patrícia de Lima. **A Ciranda da Rua: Um estudo sobre a organização dos meninos e meninas e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. Cortez, 2ª ed., São Paulo, 1993.



PIACENTINI, Telma Anita. **Fragmentos de Imagens de Infância**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, julho de 1995.

RAGO, Luzia Margareth. **Do Cabaré ao Lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

SILVA, Hélio & Milito, C. **Vozes do meio fio**. Rio de Janeiro, Relumé-Dumará, 1995.

SPOSITO, M. P. **A sociabilidade juvenil e a rua**: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social: Revista Social, USP, São Paulo, 1994.

VOGEL, Arno & Mello. Da Casa à Rua: a cidade como fascínio e descaminho. in **O trabalho e a Rua** – crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, São Paulo Cortez, 1991.