The image shows a vibrant green landscape with a winding path or stream that curves through the scene. The path is light-colored, possibly made of gravel or sand, and is bordered by dense green grass and trees. The overall scene is bright and natural, with strong shadows cast by the trees, suggesting a sunny day. The text is centered over the middle of the image.

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO
DE SUJEITOS EM CONTEXTOS
DE RUA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANI AYROSO MAY

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS EM
CONTEXTOS DE RUA**

**FLORIANÓPOLIS-SC
2010**

VIVIANI AYROSO MAY

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS EM
CONTEXTOS DE RUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gisela Eggert-Steindel

**FLORIANÓPOLIS-SC
2010**

VIVIANI AYROSO MAY

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS EM
CONTEXTOS DE RUA**

Esta Dissertação foi julgada aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Gisela Eggert-Steindel, Dra.
Orientador – UDESC

Prof^a. Ana Maria Borges de Sousa, Dra.
Membro – UFSC

Prof^a. Gláucia de Oliveira Assis, Dra.
Membro – UDESC

Prof^a. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dra.
Membro – UDESC

Florianópolis, 26/02/2010

Dedico este trabalho aos
homens do Vida Nueva.

AGRADECIMENTOS

Ao companheiro e amado Marcos, pela caminhada juntos, pelo amor, cuidado e compreensão. Por me apoiar nos meus projetos e, principalmente, pela convivência amorosa.

Aos meus amigos (as) tão fundamentais neste processo: à solidária Cláudia, sempre presente, à Karen, que mesmo distante participa de tudo, à Gisely, pelo apoio e carinho, ao incentivador Rogério, amigo de caminhada intelectual, aos colegas de mestrado.

À amiga Aninha, sempre tão afetiva, inspiradora, por incentivar meu crescimento e acreditar em mim.

Ao Núcleo Vida e Cuidado, pelos momentos de aprendizado e pesquisa mesmo nesse ano de ausências.

À Associação Vida Nueva, em especial ao Frei Luiz Carlos e ao Frei Rogério, pela disposição, carinho e, especialmente, disponibilidade afetiva.

À professora Dr.^a Gisela Eggert-Steindel, pelo companheirismo, tranquilidade e sabedoria com que se fez presente, compreendendo as dificuldades neste processo de pesquisa.

Às professoras que aceitaram participar e contribuíram com a banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Gláucia de Oliveira Assis, Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa, fazendo a diferença na minha formação.

Em especial aos homens que aceitaram participar da pesquisa e possibilitaram este trabalho.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência dar-se tempo e espaço. (...) É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre [...]”

Larrosa, 2002

RESUMO

Este trabalho trata da trajetória de escolarização de pessoas em contextos de rua que no período da pesquisa encontravam-se abrigados na Associação Vida Nueva, localizada no Município de Palhoça (SC). Essa Associação é uma comunidade religiosa que acolhe homens em situação de risco. Além de moradia, esses homens recebem tratamento médico, psicológico e orientação religiosa. Investiguei a significação dada à escola na vida desses homens e os principais marcos que configuram os contextos de rua desses sujeitos. Tratei de identificar os espaços de socialização vivenciados por eles e as violências experimentadas nos contextos de rua com a pretensão de sistematizar suas trajetórias de escolarização e conhecer os sentidos e significados atribuídos ao processo de aprendizagem, entrelaçando experiências do tempo de rua. A pesquisa configura-se como etnográfica, pois na condição de psicóloga acompanhei essas pessoas a partir do segundo semestre de 2007 e durante o ano de 2008 em atividades terapêuticas como oficinas e conversas como dispositivos para sua reinserção na sociedade. O grupo pesquisado compõe-se de três homens adultos com idades entre 30 e 50 anos, nascidos entre as décadas de 50 e 60 do século XX. Nesse cenário, procurei compreender o percurso escolar dessas pessoas. No decorrer do trabalho busquei apontar o trajeto percorrido por esses homens. Faço referência a sujeitos em contextos de rua, pois suas trajetórias são marcadas por deslocamentos e passagens por instituições e a rua aparece como uma possibilidade de moradia. Transito pelas experiências de violências, e a escola é apresentada como um lugar que não acolhe a todos em sua legitimidade. A rua, por sua vez, apresenta uma dinâmica que favorece a liberdade, proporcionando múltiplas possibilidades de convívio e aprendizagem.

Palavras-chave: Processos de Escolarização. Sujeitos em Contextos de Rua. Escola. Histórias de Vida. Educação Informal. Violências.

ABSTRACT

The present research deals with the scholar trajectory of homeless people who in the moment are being sheltered by Vida Nueva Association, located in Palhoça town (SC). The association is a religious community which protects men who live in situation of risk. Besides a place to live, those men receive medical and psychological treatment as well as religious orientation. The meaning of schooling in the life of those men and also the main facts and events that they have experienced on the streets were investigated. Places for socialization as well as the violence they have suffered while living on the streets were identified in order to systematize their scholar trajectory and to know the meaning of the learning process for them. This is an ethnographic research. As a psychologist, I could follow those men's case, since the second semester of 2007 and during 2008, in therapeutic activities such as workshops and meetings as ways for reintegration in society. The group was composed of three men between 30 and 50 years old. They were born in the fifties and sixties in the twenty century. In this scenery, I have tried to state those men's process of schooling and also their trajectory. The preference for homeless' trajectory was because their lives were marked by displacements and passages in institutions and also because the streets were a possibility for living and housing. Considering these situations of violence, school is seeing as a place were those people are not welcome. The streets have a favorable dynamics for freedom, offering many possibilities for conviviality and learning.

Key words: schooling process, people on street context, school, life history, informal education.

SUMÁRIO

1 O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA.....	10
1.1 O CAMINHO PERCORRIDO.....	15
1.2 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	26
1.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	32
2 OS SENTIDOS DO TEMPO E DO ESPAÇO DA/NA RUA	36
2.1 AS EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTOS E SUAS REPERCUSSÕES	44
2.2 TRANSITANDO PELAS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIAS.....	48
3 CONSTRUINDO SIGNIFICADOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	58
3.1 EXPERIÊNCIAS DESVELADAS NO ENCONTRO COM O OUTRO	69
3.2 ESPAÇOS DE SOCIABILIDADES: A ESCOLA DA VIDA: O QUE A RUA ENSINA?.....	80
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICE	97
APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	98
ANEXOS	99
ANEXO 1: APRESENTAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO VIDA NUEVA	100
ANEXO 2: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	103
ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	104

1 O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 03).

A experiência de estar vivo difere para cada ser humano. Os questionamentos que acompanham esta experiência de vida podem até mudar a forma, variar o momento das indagações, mas a essência se faz presente no percurso existencial: questionamentos que fazemos para explicar a razão de existir, entender o porquê de estarmos vivendo a vida que vivemos ou, ainda, se o que vivemos é o que realmente sentimos.

Larrosa (1996) explica que a experiência é caracterizada pelo que nos acontece e não o que acontece, é o saber da experiência os sentidos que imputamos ao acontecido em nós; então saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas. Como explicita o autor, trata-se de um saber finito, ligado à experiência individual e subjetiva, característica da comunidade humana. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, relativo, contingente e pessoal. Portanto, toda pergunta pode ser um apelo ao abandono das certezas, das falsas verdades, e nesse nevoeiro de dúvidas fica um convite a nos perdermos na instabilidade que é a experiência de estar vivo. Invade-nos a ilusão da mudança de algo sobre o qual interrogamos e para o qual possivelmente não encontraremos respostas.

São diferentes as maneiras de buscar sentido para as indagações presentes em nosso percurso existencial e principalmente de encontrar conforto para as possibilidades de viver em congruência com nossos desejos. Neste trabalho, as identidades se revelaram recriando a cada formato histórias de vida que foram desvendadas nas experiências e saberes diversos, de caminhos e escolhas ímpares. Se percorremos um caminho, e com isto objetivamos alcançar algum lugar, que o percurso seja de ressonância entre nossos movimentos, sentimentos e a trajetória seguida. Ainda que em alguns momentos essa caminhada possa ser algo

momentaneamente difuso e incerto, que ela contenha, na experiência de caminhar pela vida, a possibilidade de nos percebermos nesse caminho.

Minha caminhada em busca desse sentido se revelou com a escolha pelo curso de Psicologia, acreditando com isso estar vivendo em congruência com meus questionamentos. Desde a graduação venho pesquisando e atuando na área de psicologia social comunitária. Meu primeiro contato com as comunidades de periferia foi durante o estágio extracurricular, no qual tive a oportunidade de conviver com experiências distintas e aprender com pessoas e saberes ali já formulados. Presenciei algumas situações intrigantes do universo escolar quando fiz parte de um projeto que realizava oficinas psicopedagógicas com crianças da periferia no contraturno escolar, cujo requisito de participação era apenas que frequentassem a escola. Presenciei a falta de crianças para participar das oficinas por motivo de evasão escolar. Iniciaram naquele momento alguns questionamentos: que escola é essa da qual as crianças tanto fogem? Por que são oferecidas atividades como recompensa para que as crianças frequentem os bancos escolares? Entre outras razões poderia destacar o fracasso nas aprendizagens, configurado por um histórico de insucesso dos sujeitos e pelas perdas dele decorrentes. Esse fenômeno exigiu maior familiaridade com a temática, obrigando-me a investir na própria formação. Aos poucos fui percebendo que não bastava ter a disponibilidade afetiva de *estar lá* e participar de trabalhos práticos, precisava de subsídios teóricos e metodológicos. A pesquisa foi uma alternativa encontrada para diminuir um pouco as angústias acadêmicas. No término da graduação retornei à comunidade que me fora tão receptiva, agora com um olhar imerso no contexto escolar para entender a dimensão que a escola tem na vida desses sujeitos. Como isso, busquei compreender os insucessos escolares como uma das manifestações de violências¹ sofridas pelos sujeitos, o que resultou no trabalho de conclusão da minha graduação, tendo como foco o fenômeno da multirrepetência e da evasão escolar.

Neste movimento de pesquisa, procurei espaços para dialogar. Aproximei-me do Núcleo Vida e Cuidado², o qual tem como eixo norteador trabalhos e pesquisas voltados à temática das violências.

¹ O conceito de violências será aprofundado mais adiante, no corpo do texto.

² O Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é um espaço interinstitucional coordenado pela professora Dr. Ana Maria Borges de Sousa.

Nesta caminhada integrada ao Núcleo, participei de atividades desenvolvidas pela equipe promovendo espaços de sensibilização dos educadores em relação à temática, com encontros, oficinas, formação e consultoria nas escolas da rede municipal e estadual, entre outros trabalhos de extensão universitária. Paralelamente tive oportunidade de participar da pesquisa “A Ética do cuidado na gestão do atendimento à criança vítima de violências”. Um dos campos pesquisados foi o Programa Sentinela.³

Já graduada em Psicologia, a pesquisa abriu espaço para minha primeira experiência profissional, em 2004, no lugar onde realizávamos a pesquisa sobre Gestão do cuidado. Mergulhada neste ambiente borbulhante para pesquisa e intervenção, novamente as questões de violências atravessavam meu cotidiano. A demanda dos atendimentos no Programa para o qual as prioridades eram as violências sexuais contra crianças exigiu-me maior familiaridade com as complexas fragilidades e vulnerabilidade social em que se encontravam as famílias envolvidas. Essa passagem resultou na publicação de um artigo⁴ sobre a experiência como Psicóloga no Programa Sentinela.

Tecendo interlocuções acerca das temáticas de violências, educação, sexualidade, entre outras que se agregaram à minha formação, aprofundei criticamente meus estudos, realizando o curso de especialização em Metodologias de Atendimento às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, em abril de 2006. Por estar imersa no cotidiano escolar, a reflexão naquele momento foi sobre o desafio da autoridade docente: uma experiência afetiva para a escola e familiares. Rastreado esse percurso profissional e pessoal entrelaçado a um projeto coletivo, o trabalho de conclusão do curso de especialização foi na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas. Teve como desafio, então, compreender como se constituem as relações de autoridade entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, sempre procurando reflexões na sociologia, na antropologia e principalmente na educação, saberes que se entrelaçam na construção de um fazer que nomeio como

³ Programa da Prefeitura de Florianópolis que consiste em realizar atendimentos sociais e psicológicos às famílias em situação de risco e com histórico de violências (principalmente vítimas de violências sexuais).

⁴ MAY, Viviani. A. e LIMA, Claudia A. Ensaio sobre o atendimento psicológico às crianças e adolescentes vítimas de violências no Programa Sentinela de Florianópolis. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de M. **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

educativo-psicológico de cuidado, por vezes ausente na escola e em outras instituições de proteção à infância.

Meu empenho profissional sempre foi tecido pela preocupação com o ser humano. O presente trabalho é o resultado do que fui capaz de organizar dessa mistura e conjunto de experiências pessoais com as vivências educacionais em minha trajetória de aprendizagem.

No compromisso de organizar um 'Dossiê Violências' até 2010, fui convidada, como pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado - NUVIC, para realizar oficinas pedagógicas terapêuticas na Associação Vida Nueva⁵ com um grupo de homens que têm em comum a trajetória de vida nas ruas. Esta prática de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, vem ocorrendo desde agosto de 2007. Tal projeto, oferecido pelo NUVIC, denominado *Construindo Saberes*, possibilitou-me conhecer esse contexto tão singular e desconstruir o imaginário que acompanha estereótipos de sujeitos que vivem nas ruas como violentos, perigosos, imorais. Ou, como melhor define Zaluar (2000, p. 12), “os duplamente excluídos por serem “outros” e por serem “incultos” e “perigosos”, pobres urbanos que vivem, neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da civilização”.

O que a princípio seria apenas um trabalho de pesquisa, foi-me envolvendo pelo intenso debate político-educacional que desencadeou as descobertas das histórias de vida.

Em seguida o desafio foi olhar para a minha humanidade, como propõe Skliar (2003, p. 68), com “um olhar que nos alcança, nos interroga, nos converte, nos desnuda, nos deixa sem nomes”. Como olhar o outro, sem deixar de olhar para nós mesmos e nos reconhecer como legítimos? Nossas percepções quase sempre são errôneas, distorcidas, com tentativas de mascaramento.

Instigada por uma formação continuada, ingressei no Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de História e Historiografia. Aqui sobrevieram outros desassossegos, e as discussões nas disciplinas cursadas me oportunizaram aprofundamento e trouxeram mais questionamentos. Diante de toda a inquietude gerada por essas vivências, o desejo de dialogar com a educação e o envolvimento com o núcleo de pesquisa me

⁵ Lugar onde são acolhidas as pessoas que estão na rua, e onde está sendo desenvolvido o trabalho de extensão do NUVIC.

possibilitaram gestar este projeto com o desafio de responder a mais pertinente inquietação da pesquisa, ou seja: **como se configura a trajetória de escolarização de homens inseridos em contextos de rua?**

A proposta foi investigar e compreender como vão se forjando as relações entre a escolarização formal e a rua e qual o lugar que a escola ocupa na construção da subjetividade desses sujeitos. Esta investigação foi se delineando no encontro com o outro. Esse outro são os muitos moradores de rua, com seus jeitos multifacetados, que transitam entre o *anônimo* e a obediência, com disposição flexível e incontestável, ora tranquilos, ora exacerbados, mas sujeitos. O desafio traçado para esta pesquisa não pretende nem se emaranhar em culpas nem encontrar justificativas que possam validar as explicações reveladas no decorrer da investigação. A intenção é construir um diferencial de pesquisa na área da educação, com reflexões para pensar esse sujeito individual e também social, morador de rua, que é tecido pelas tramas do contexto social, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo neste e deste processo de vida. Nesse aspecto, observar o seu processo de escolarização como um campo de possibilidades e reconhecer a ação educativa da rua também como um lugar de humanização ou desumanização das pessoas.

Assumo neste estudo a perspectiva de Larrosa (1996), quando afirma que para *reviver e tornar próprio* subentende-se a possibilidade do encontro, da interação, e do deixar-se permear pelo outro e ao mesmo tempo diferenciar-se dele. E esse encontro com o outro remete-nos, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à construção de nossa própria identidade. Desta forma julgo que, ao amadurecer como pesquisadora e humana que sou, não escapei dessa turbulenta difusão de sentimentos, pois em todas as etapas que descrevi da minha trajetória fiz a tentativa de, como afirma Larrosa (1996), me deixar habitar pelo outro, ainda que reconhecendo-o como outro.

Esta é a possível explicação para as várias escolhas de trabalhar e pesquisar com tanto compromisso nestes universos que habitei no exercício de aproximação com o outro, para que se estabeleça o (re)conhecimento de mim mesma.

Larrosa (1998, p. 85), num belo texto, brinda-nos com a reflexão:

[...] o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder pé e a deixar-se derrubar e arrastar por aquele que lhe sai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a transformar-se numa direção desconhecida.

O processo de se constituir e reconhecer-se como sujeito da própria experiência ocorre no encontro com o outro, que abre a possibilidade de reconhecer a si mesmo, de descobrir-se nas palavras, nos olhares, nas humanidades, nos sentidos vivenciados, em tudo aquilo que vamos calando ou falando, ignorando, observando, e, afinal, desvendando.

Exemplo desse processo é o que Ferre (2001) nomeia de *saber da alma*, nossa inclinação em nos comprometermos na busca de conceber um lugar no mundo para cada criatura humana, reforçando assim nossas experiências de vida, fazendo-nos sentir vivos.

Na tentativa, pois, de apreender a delimitação desta pesquisa, procurei, no conteúdo das oficinas terapêuticas e principalmente nos encontros de convivência e entrevistas com esses homens, conhecer suas narrativas, com um olhar cuidadoso para com as experiências vividas, sem julgar nem avaliar, antes compreender o motivo das suas escolhas e possibilidades de vida e de escolarização. Compartilhando desses relatos carregados de uma compreensão de mundo, busquei conhecer quais são os principais marcos que configuram os contextos de rua, os motivos pelos quais foram para as ruas, seus retornos e tempos de rua. Procurei reconhecer também os diferentes momentos em contextos de rua, identificando os espaços de socialização vivenciados por eles e as violências presentes no decorrer de cada história. Ao mesmo tempo, dimensionar a função e a importância que imputamos aos lugares e às coisas, buscando entender esses valores como construções sociais, objetivando sistematizar quais são os sentidos e significados atribuídos pelos homens ao processo de escolarização, ou ainda, entender que lugar a escola ocupa na vida desses sujeitos.

1.1 O CAMINHO PERCORRIDO

O Núcleo Vida e Cuidado é um espaço interinstitucional vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como prioridade desenvolver estudos e pesquisas sobre violências. Agrega pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento com o objetivo de realizar assessorias na área de políticas públicas destinadas à infância, à juventude e à educação, assim como

construir indicadores sobre violências. Outra frente do Núcleo é aplicar metodologias de monitoramento de ações, com ênfase no desenvolvimento tecnológico. Também compõe suas estratégias divulgar suas ações através da participação em eventos, de publicações para produção de literatura especializada, de formação de educadores das redes públicas e privadas de ensino e da rede de atenção à criança e ao adolescente, de cursos de extensão junto às comunidades. Seus integrantes participam de mesas e apresentações de trabalhos em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais, com o objetivo de aprofundar teorias e métodos de estudo e pesquisa nesse campo de conhecimento.

O Núcleo tem por objetivo dialogar sobre temas que transversalizam as violências e apresenta como proposição teórica a Gestão do cuidado. A Gestão do cuidado faz parte dos estudos, reflexões e formação, encontrando sentido concreto nas ações. Segundo Sousa (2006, p. 45), a Gestão do cuidado é um convite à “ampliação da base jurídico-normativa que pauta as ações nas unidades de atendimentos. É uma chamada à sensibilidade daqueles e daquelas que acolhem crianças e pessoas decorrentes dos sofrimentos experimentados”.

Em compromisso com a vida, o NUVIC, juntamente com a Associação Vida Nueva, a partir da experiência de extensão universitária realizada de maneira interdisciplinar, proporciona aos sujeitos inseridos em contextos de violências e realiza um trabalho terapêutico pautado no cuidado. Com esse público, a Associação trabalha para restaurar os laços afetivos com os familiares e para integrá-los à convivência social, mas com dignidade. O Núcleo, nessa relação, assume diferentes perspectivas de olhar o outro, à medida que compreende o cuidado com os sujeitos que sofrem violências como fundamento ético-estético das novas relações; como uma prática que contribui para promover a cura existencial, no sentido proposto por Heidegger⁶ (1994). O cuidado, para os integrantes do Núcleo, se traduz como prévia-ocupação, como disposição afetiva de se antecipar, com zelo, à presença do outro, de estar *junto-com* para criar experiências de bem-estar. O cuidado é entendido também como *estado mental* de ocupar-se existencialmente, como responsabilidade solidária. Ou seja, tem sentido ontológico de unidade como constituição da vida, da cura, para ser. Do mesmo modo, a Gestão é concebida como arte de construir laços interpessoais, pautados no vínculo e na confiança

⁶ HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: vozes, 1994.

mútua; como um modo de estar-em-comunhão, em que todos os gestos são acolhidos porque formulam linguagens simbólicas, as quais podem ganhar materialidade no encontro de grupo e na vivência particular. A Gestão propõe-se a gerir atitudes, modos-de-ser, de ver e de conviver. Com relação às Violências⁷, estas são entendidas como todas as práticas de submissão e destruição enquanto formas estúpidas de violências, que em geral não se discutem, e como todo e qualquer contexto relacional em que o outro é tratado como objeto e submetido a experiências de dominação.

A Associação Vida Nueva é uma instituição sem fins lucrativos, com objetivos religiosos. Esse projeto nasceu de um sonho do atual presidente, um padre que, incomodado com a condição das pessoas que vivem em abandono nas ruas e acreditando, em função de sua missão religiosa, que poderia fazer a diferença para pessoas nessa situação de vida, compartilhou este sonho com mais quatro religiosos: dois religiosos da espiritualidade Franciscana, à qual ele também pertence, uma religiosa das Irmãs de São José e outra das Irmãs de Santa Catarina. Em 2006 integraram o projeto e fundaram a Associação, que recebeu o nome de Vida Nueva⁸, pois propõe um recomeço para quem acredita que viver ainda é uma possibilidade. Localizada no município de Palhoça, na Enseada do Brito, a entidade tem por objetivo abrigar e restaurar laços afetivos dos moradores com seus familiares, possibilitando tratamento para uma reintegração social.

A casa é uma instituição religiosa mantida por doações e projetos que subsidiam sua manutenção e esporadicamente promovem eventos em seu benefício. As pessoas atendidas chegam por encaminhamento de outras instituições, como a Casa de Passagem, projeto da Prefeitura de São José, o Instituto de Psiquiatria Colônia Santana, entre outros espaços. Alguns poucos aparecem no portão pedindo ajuda por terem indicação do lugar. Um dos critérios de acolhimento da casa é que as pessoas passem por um processo de desintoxicação antes de iniciar o tratamento. Outra exigência feita aos moradores é que o tratamento seja de no mínimo um ano, e quem sair da casa não pode retornar ao projeto. Aos que lá estão são oferecidos, além de moradia, alimentação, desenvolvimento espiritual, retorno aos estudos (supletivo), capoeira, trabalhos

⁷ Sobre os conceitos Violências e Gestão do cuidado ver SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de M. **Ética e Gestão do Cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

⁸ Em anexo fotos da Associação com as devidas autorizações para a divulgação do nome do projeto.

manuais com massa de biscoito e argila, cursos de qualificação profissional como computação e panificação, tratamento de saúde incluindo psicoterapia, pilates, entre outras terapias, como florais, terapias ocupacionais e o trabalho em grupo *Construindo Saberes*⁹ pela Universidade Federal de Santa Catarina NUVIC/CED.

Os moradores¹⁰ são inseridos a cada quinze dias em grupos de trabalho de atividades da casa com diferentes responsabilidades, como o cuidado com o jardim e a horta, o trato aos animais, a preparação das refeições e/ou a limpeza e organização da casa. A sistemática abre a possibilidade de escolher as atividades pelas afinidades e preferências e/ou sorteio.

O público atendido pela Associação varia desde pessoas que perderam totalmente seus vínculos familiares ou estavam há muito tempo em hospitais e casas lares a pessoas com diagnósticos diferenciados, como esquizofrenia e outros transtornos, que moravam em hospitais psiquiátricos e precisavam de um espaço para continuar seu tratamento. Também são atendidas pessoas que vêm de outras cidades, perdem o emprego e passam a morar na rua, outros que são soropositivos e em decorrência disto encontram-se muito debilitados. A Associação recebe, ainda, os que já sofreram os efeitos negativos das instituições que criam formas de exclusão dos dependentes químicos.

Quanto ao uso de drogas, Zaluar (2000) ressalta a necessidade de se compreender que este não deve ser examinado isoladamente, e sim considerado como parte de um contexto político e social, interferindo em várias dimensões da vida do sujeito, manifestando conflitos familiares, profissionais e escolares. Conheceremos histórias dramáticas de absorção pela droga, violência, abandono e condições sociais.

Quando fui convidada para conhecer a Associação Vida Nueva e participar do projeto de extensão do NUVIC, me senti desafiada por saber que não seria um trabalho simples, mas concomitantemente o sentimento de gratidão se fez presente, pois a proposta de trabalho é de uma humanidade imensurável, de uma beleza grandiosa pela preocupação com o *Outro*¹¹ e tudo que este outro nos provoca.

⁹ Grupo do qual faço parte como pesquisadora e psicóloga e cujos objetivos serão especificados posteriormente.

¹⁰ Este termo é o denominado pelos gestores da Associação para se referir aos abrigados, apesar de os sujeitos não se reconhecerem como tal, ou seja, para eles a Associação se configura como um território de passagem. Utilizo o termo moradores por não identificar um termo mais apropriado.

¹¹ O conceito de *outro* como categoria de análise é subsidiado nos autores Larrosa e Skliar. (ver bibliografia)

Skliar (2002, p. 197) explica o “outro como aquele que se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro igual e o-outro-a-ser tolerado, e/ou aceito, e/ou respeitado, e/ou reconhecido”.

Percebi, durante as visitas e estadas na casa, que aquele lugar se diferenciava de outros lugares que eu havia conhecido durante minha trajetória profissional e pessoal. O cuidado se fazia presente desde a escolha do lugar, com uma paisagem tranquilizante, jardins e hortas que encantam até os olhares mais desatentos, aos vasinhos de flores naturais e pequenos cuidados com a alimentação, por exemplo, transformando a Associação num cenário de acolhimento. O modo de tratamento dos animais demonstra a atenção com toda forma de vida. A estética da casa, cuidadosamente planejada, os quartos destinados para apenas dois moradores, garantindo certa privacidade e conforto com uma privilegiada vista para o horizonte, não são obra do acaso. A forma e os modos de tratamento revelam a qualidade afetiva das relações, superando as preocupações assistenciais bastantes comuns em lugares como esse, ampliando-as para a atenção com a alimentação, a higiene, os medicamentos, a proteção e o zelo pelas qualidades nas relações. Considerando suas ações, mesmo a presença de conflitos em alguns momentos pode ser transformadora na vida do grupo. Pude perceber o olhar atento dos Freis¹² às humanidades despedaçadas que ali chegam pedindo comida e um lugar para se abrigar.

Nesse sentido, estava sendo apresentada a um contexto que finalmente contribuirá com uma educação baseada nos direitos humanos, transformando o sonho dos que ali buscam algo. Assim, também foi transformando minhas ações, valores e pensamentos.

No meu entendimento, ou mesmo pela pouca experiência, avalei que estava apta para ajudar aquelas pessoas, mas rapidamente percebi que o conhecimento aprendido seria pequeno diante da grandeza dos seres humanos que estava tendo a oportunidade de conhecer.

Minha relação com a casa e principalmente com os dois Freis gestores foi se tecendo à medida que crescia a confiança no projeto e nas pessoas que realizavam o trabalho e, principalmente, com o reconhecimento por parte deles. Nessa relação

¹² Apesar de serem padres são reconhecidos e chamados de Freis, pois no início do projeto estavam no processo de titulação.

construímos um caminho de descobrir, juntos, a cada dia, novas formas de conviver com o outro.

A presença continuada na casa permitiu-me estabelecer com o grupo um grau de interação significativo. O tempo possibilitou confiança, desfazendo a insegurança em relação ao nosso trabalho. Embora eu tivesse trabalhado com outros grupos antes, aquele universo era bastante particular, com características singulares. A primeira característica é o grupo ser constituído unicamente de homens. A segunda é o fato de trazerem vivências distintas das nossas. Como pesquisadora mulher, precisei dar especial atenção à forma de vestir, escolhendo roupas discretas e que não marcassem o corpo, cuidado simples que permitia uma postura mais adequada a um universo exclusivamente masculino.

Sobre isso, Oliveira (2004, p. 255) entende que a constituição dos modos de ser,

Sua face social aparece como um lugar simbólico, transcendente, mas ela vive inscrita nos corpos, nas posturas, nos juízos de gosto e percepções dos agentes, como lugar imaginário de sentido estruturante dos seus processos de subjetivação e sendo continuamente reatualizada nas vivências interacionais masculinas.

As oficinas aconteceram semanalmente no primeiro ano, em 2007, e no ano seguinte passaram a acontecer quinzenalmente, sempre sob a coordenação do Núcleo Vida e Cuidado. Foram facilitadas inicialmente por duas professoras da Universidade Federal de Santa Catarina /CED, duas psicólogas¹³ convidadas e uma estagiária de pedagogia da UFSC. Cada encontro tinha a presença de uma professora, uma psicóloga e uma estagiária, de modo que nos revezávamos para realizar as oficinas.

Sobre a definição desse tipo de trabalho, Candau (2003, p. 178) assinala que a oficina está (...) “no âmbito da reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho e entre a educação e a vida” (...).

Nossos encontros abriam espaços para reflexão, para partilhar vivências, para sentir e agir com intencionalidade educativa. As dinâmicas das conversas nem sempre se davam de forma tranquila e amena, as acusações verbais se faziam presentes, assim como algumas ofensas indiretas marcavam a tensão no espaço, o que tornava ainda mais necessária nossa postura de autoridade. As expressões

¹³ Uma das psicólogas se desvinculou do projeto no primeiro semestre por motivos pessoais.

corporais, por vezes demarcadas com um tom mais alto de voz ou evidenciadas através de gestos que impõem limites, foram recursos que experimentei para delimitar autoridade.

Experimentei a noção de *dever* em muitos momentos por entendê-lo, conforme explica Chauí (2001), como uma espécie de débito permanente para com o outro. Pode ser direto, quando se considera o interesse do ser que é afetado diretamente pela ação; ou indireto, quando a ação não prejudica o outro que é diretamente afetado por ela. Desse modo, o senso moral de cada um corresponde a um conjunto de sentimentos (admiração, indignação, entre outros), valores e intenções resultantes de relações entre pessoas. A maneira como essas relações se manifestam depende diretamente dos critérios de ação ética, contidos na formação do senso moral de cada indivíduo.

As vivências que ocuparam um lugar central nas discussões de algumas oficinas foram as dificuldades presentes nas execuções das tarefas domésticas, principalmente as de cozinhar e limpar a casa, consideradas por eles como inferiores. Apesar de as tarefas serem previamente determinadas, alguns moradores nem sempre cumpriam com seus deveres. Afirmando que as tarefas domésticas eram coisa para mulherzinha, recusavam-se a fazê-las. Para Oliveira (2004, p. 248), “a masculinidade enquanto símbolo hegemonicamente valorizado provê satisfação existencial àqueles que crêem dela participar, através de condutas e práticas identificadas como masculinas”.

Tais situações práticas da vida cotidiana, vivenciadas pelos moradores, são orientadas por fatores e significados sociais de sentido estruturador de identidades do que é masculino ou “daquilo que é interpretado como sendo masculino culturalmente legitimado” (OLIVEIRA, 2004, p. 248).

Assim, numa interação, nada do que eu faço é trivial, as ações têm influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros. De acordo com Maturana (1998), sempre afeto e sou afetado pelo outro ser, visto que todos são seres de capacidades políticas para atuar, agentes envolvidos em tomadas de decisões morais constantes, que afetam a vida dos demais. A tomada das decisões éticas remete à *consciência moral*, que exige uma justificativa plausível para os motivos da decisão a ser tomada, assumindo-se todas as consequências dessa ação em virtude da responsabilidade pela mesma. Em relação a essa consciência moral, Chauí (2001, p. 337) acrescenta:

Para que haja conduta ética é preciso que exista agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado [...], virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação.

Nesse sentido, procurávamos exercitar nos grupos que as falas fossem na primeira pessoa do singular, potencializando o comprometimento com suas ações, evitando acusações, enfrentamentos e julgamentos, vale dizer, procurávamos exercitar a capacidade de se comprometer consigo mesmo e com o outro.

No desenvolvimento das oficinas, os participantes, todos homens, partilhavam a própria história de vida. Recorremos a diversos meios e técnicas que facilitassem e estimulassem esses encontros. Para favorecer esses diálogos, utilizamos diferentes subsídios de caráter interdisciplinar: trabalhamos com música, poesias, desenhos, colagens, vídeos, cartazes, gravuras, revistas e atividades com dramatizações focadas em situações da vida cotidiana.

Jardim (1995, p. 203) traz essa dimensão de corporeidade quando explica que “os corpos não apenas evocam alguns parâmetros tomados como ideais partilhados, mas como parâmetros definidores da masculinidade” [...]. As marcas do corpo ou limitações físicas como dificuldade para falar, caminhar, escrever, remetem a uma vivência de dor, sofrimento e maus tratos, esse corpo que se manifesta no espaço, esse “corpo com cicatrizes como signos da experiência heróica, da valentia, com marcas que evocam uma história de vida”.

Nas oficinas, mediadas por exercícios lúdicos, situações de encontro e convivência com a diversidade, o corpo passa a ser privilegiado como possibilidade de expressão, utilizando-se como metodologia vivencial a música e a dança. A criatividade é marcada nas dinâmicas do grupo com criações textuais, imagens a partir de colagens com figuras de representações, pinturas e mosaicos com materiais diversificados, incentivando o posicionamento diante de circunstâncias específicas e a identificação das diferenças, para resgatar valores da vida comunitária e consolidar a instauração de compromissos mútuos, pautados na ética e no cuidado¹⁴.

¹⁴Conteúdo do texto da proposta de trabalho do projeto *Construindo Saberes*, do NUVIC/CED/UFSC 2007.

Cabe ressaltar que, por se tratar de um grupo misto – alguns não foram alfabetizados –, tínhamos a preocupação de propor atividades em uma linguagem simples e clara, possibilitando aos que não sabiam escrever outras formas de expressão.

As oficinas podem ser descritas, nesse aspecto, por lançar mão de diferentes linguagens e expressões da sensibilidade estética. Os encontros privilegiavam a expressão verbal, em grupo, para fortalecimento da identidade e das relações interpessoais, com a problematização de situações cotidianas e a construção de alternativas para os conflitos explicitados nas falas.

Nosso primeiro momento dos encontros sempre procurava articular-se com a oficina anterior ou com tarefas deixadas em aberto. Nesse primeiro momento era oferecida aos participantes a oportunidade de partilhar o que acontecera de significativo na semana e/ou na oficina anterior.

Josso (2007, p. 415) se faz presente quando, em seu entendimento, afirma que

[...] a colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar.

Tomando caminhos imprevistos entre o novo e o desconhecido, a relação se instituía e as dificuldades também ganhavam espaço. No decorrer dos encontros, nossa preocupação centrava-se em despertar motivação naqueles corações cansados. A sensação que eu tinha era que nada do que falássemos seria capaz de minimizar a dor das perdas vividas pelos sujeitos ali presentes.

No início tínhamos muita dificuldade com os horários das oficinas, pois alguns entravam e saíam para fumar durante as atividades, dificultando o processo grupal. Outro incômodo presente dentro da sala onde realizávamos as oficinas eram os odores do corpo humano não asseado. O cheiro de cigarro misturado com suor e a falta de higiene pessoal nos apontavam a necessidade de contemplar nas oficinas os cuidados com o corpo e acima de tudo com a saúde. Cabe ressaltar que práticas de cuidados com a higiene pessoal talvez não fossem prioridade aos olhos de quem viveu nas ruas.

Sobre vida de grupo, nas prerrogativas de grupo em convivência, Cardoso e Sousa (2007, p. 98) apontam que “a vida de qualquer grupo é cheia de interfaces

que emaranham a convivência de todos os dias, onde os conflitos internos e estruturais vivem a negociar com as acomodações, nem sempre tão visíveis” [...].

Destaco ainda a rotatividade dos moradores. A cada quinze dias havia alteração no grupo, algum morador que ia embora e/ou algum morador novo, e isso tinha uma forte implicação na vida do grupo. Durante o período da pesquisa, dois dos três pesquisados escolhidos voltaram para morar nas ruas, exigindo que eu recomeçasse o trabalho. Tal situação causava um misto de desespero com desânimo toda vez que procurava um novo participante para a pesquisa. Outras tensões no campo iam inaugurando meu modo de ser pesquisadora: as implicações, insegurança e desconfiança dos participantes quanto ao uso do gravador, fazendo-me optar por coletar os dados na forma de registros escritos. Dois deles não permitiram que durante as conversas fosse utilizado o gravador. Acredito, no entanto, ser esse um direito, que legitimei e tomei como referência durante a pesquisa, passando a coletar os dados somente por meio de registros escritos.

Para Tornquist (2007), essas são as vicissitudes do trabalho de campo: as dificuldades de interação, os envolvimento afetivos e os limites, bem como seus conhecidos dilemas éticos, componentes subjetivos, afetivos e existenciais envolvidos numa pesquisa qualitativa.

As idas e vindas sempre foram tensas pela distância, pois a Associação está localizada no município de Palhoça, e o movimento no trânsito na BR/ 101/ Sul apresentava-se como o primeiro grande desafio das segundas-feiras. Os retornos para nossa casa após as oficinas com os homens eram momentos de desabafos, tamanho o sentimento de impotência e a sensação de frustração, de esforço mal encaminhado toda vez que não entendíamos que a rua podia ser o lugar eleito por aquelas pessoas que escolhiam sair da casa. As certezas desabavam e se confundiam à medida que meu olhar mergulhado em suas aflições não encontrava alternativas para aquela realidade.

Em setembro de 2008, quando estávamos no trajeto em direção a Palhoça, sofremos um acidente de carro na BR/101. Nada muito grave, somente o susto e a impossibilidade de transporte por causa dos estragos no veículo. Em decorrência disso o grupo foi transferido para a sala do corpo na Universidade Federal de Santa Catarina e os participantes vinham até o campus da Universidade, no bairro Trindade. A mudança, no entanto, não foi considerada por eles como transtorno, tendo em vista as poucas saídas do grupo na casa. Relatavam semanalmente a

satisfação de estarem em outro universo, o quanto gostavam de circular pelos espaços da Universidade. Marcamos visitas ao planetário, à biblioteca central e os levamos às áreas livres do campus.

Na tentativa de nos construirmos como grupo de trabalho, firmamos compromisso ético para que nossas relações e vivências se fortalecessem como identidade de grupo, que pressupôs compromisso, transparência, cuidado consigo e com o outro. Apesar de o grupo ter sido coordenado por pessoas responsáveis em organizar as atividades, tudo foi proposto com o cuidado de atender às demandas singulares e coletivas, na preocupação de construir relações democráticas. Procuramos espaços na existência do outro, espaços de autoaceitação, autorrespeito com presença cuidadosa e sentida, Segundo Cardoso e Sousa (2007), aprendendo a escutar e construindo solidariedades na convivência para que todos se sintam parte do grupo em muitos momentos. Parafraseando Larrosa (2001), aprendendo a escutar as palavras e o silêncio em silêncio.

Trabalhando com um grupo de homens, foi fácil dar-se conta de que a relação de autoridade se constrói no reconhecimento à legitimidade do outro. Esse que Cardoso e Sousa (2007) nomeiam de *investimento afetivo*. A afetividade passa a ser o grande catalisador para o sucesso da atividade. Preparar as oficinas, ter disponibilidade afetiva para ouvir, sensibilidade para estabelecer limites, reconhecer as grandezas e fragilidades do outro foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Levando em conta as reflexões de Toro (1998, p. 204), “a afetividade não é apenas a expressão de um sentimento individual ou uma forma sutil de comunicação, mas também a manifestação de mensagens relacionais”.

O autor observa que afetividade é um estado de afinidade profundo entre os seres humanos capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo. Mas também sentimentos opostos como insegurança, inveja, ódio são componentes do complexo fenômeno da afetividade. Como nos sugerem Cardoso e Sousa (2008), o afeto se dá pelo movimento de convivência, por isso ele é uma ação sobre si mesmo e o outro, não uma mera expressão verbal.

Nesse sentido a afetividade, neste grupo, foi uma das estratégias decisivas para fortalecer vínculos, despertar confiança, estimular de forma qualificadora esses homens para encorajá-los a se revelar. Foi fundamentada nesse saber que constituiu nessa experiência minha autoridade com esses homens, sem nunca ter

experimentado qualquer situação de exposição, intimidação e/ou invasão por parte deles.

As palavras da antropóloga expressam o que torna tão borbulhante se fazer pesquisa etnográfica: “durante o trabalho de campo, deixar-se envolver, entregar, afetar, é um pouco fundamental, há que se retomar o trabalho de tradução desta experiência que passou pelo corpo, pela psique, pelas emoções e pelos sonhos” (TORNQUIST, 2007, p. 69).

1.2 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

A realização deste estudo toma como referência metodológica a abordagem etnográfica destacando a observação participante, que tem como fonte as narrativas, enredos de histórias de vida, considerando os saberes e singularidades que os sujeitos apresentam. É com as histórias de vida que Thompson (1998, p. 197), na obra *A voz do passado*, nos auxilia sobre o impacto de lidar com as fontes vivas, pois as narrações de suas histórias são impregnadas de subjetividade:

[...] toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. [...]

Sobre o que diz o autor, trabalhar com narrativas é fazer presente essa subjetividade, pois o conteúdo nunca é preciso, ele vem carregado de emoção, numa releitura já feita pelo autor da experiência vivida.

Josso (2002) também propõe que esta forma de trabalho por meio das narrativas possibilita a busca de sabedoria, pois a reflexão a partir da narrativa e da formação de si permite ao sujeito pensar, sensibilizar-se, imaginar, emocionar-se e, acima de tudo, apropriar-se da sua subjetividade.

As dimensões subjetivas da trajetória de escolarização da vida dessas pessoas com passagens pela rua vão se tecendo na convivência educativa que será tratada ao longo do trabalho como legítima, sem privilegiar o espaço escolar como único espaço de socialização.

Ao longo do trabalho utilizarei o termo *sujeitos em contextos de rua*¹⁵ para me referir à história de vida dos três homens escolhidos para participar da pesquisa, homens que em sua trajetória passaram e viveram por diferentes instituições, lugares, e também moraram na rua. Participaram da pesquisa por estarem abrigados na Associação Vida Nueva e participarem do projeto *Construindo Saberes*. Cabe ressaltar que um dos participantes não está mais morando na casa; esteve na casa por um ano e sete meses, mas no decorrer da pesquisa continuei mantendo contato com ele, mesmo estando fora da Associação.

A intenção, portanto, é privilegiar a contextualização dos fenômenos investigados, enfatizando a dimensão histórica e cultural para conhecer as características da população com trajetória e vivência de rua. Fui descobrindo que na história de vida desses homens os fragmentos de escolarização apareciam, por vezes, não tão visíveis. Nesta descoberta, outros espaços de socialização foram se revelando, e nesse sentido fui despertando para um mapeamento mais detalhado e sensível sobre os sentidos e significados da escolarização. Atento-me ao lugar que a escola ocupa na vida dessas pessoas e à implicação que isso tem na vida de cada um.

Caracterizo a pesquisa como etnográfica. Nesse tipo de investigação, o pesquisador insere-se no contexto por um período de tempo maior e nada do que ouve e observa é descartado. Tudo pode ser componente de investigação: os gestos, os olhares, as corporeidades, os silêncios, o conjunto de experiências vividas. É fundamental realizar um costura interdisciplinar, repensando as normas, as atitudes corporais, assim como os padrões estéticos e morais. Dessa forma também pensa Fonseca (1998, p. 63), de quem destaco o texto seguinte:

[...] é no intuito de descobrir a relação sistêmica entre diferentes elementos da vida social que os etnógrafos abraçam a observação participante para tentar dar conta da totalidade do sistema. Acreditam que é através desse prisma que a experiência pessoal de cada indivíduo assume um sentido. [...]

Estar inserido no contexto da pesquisa e privilegiar as vozes e visões dos sujeitos estudados são critérios da etnografia, assim como conviver intensamente no lugar da investigação. Isso possibilita ao pesquisador, segundo a autora (1998), ao cruzar dados, comparar tipos de discursos, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, construir a tessitura da vida social em que valor, emoção

¹⁵Conceito que será desenvolvido com aprofundamento no segundo capítulo.

ou atitude estão inscritos. Para Geertz (1978, p. 07), “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”.

O estudo etnográfico enfatizou, a partir da inserção e descrição do campo, os processos educativos configurados nessa cultura, os quais atuam nos processos de subjetivação. Numa etnografia, há necessidade de se manter um constante diálogo com os movimentos, com as vozes e com as significações produzidas pelos sujeitos, pois, abdicadas as antecipações acerca do seu objeto de pesquisa, pode-se considerar que o pesquisador chega a um campo com algumas perguntas e hipóteses, mas é sabido que estas podem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados (FONSECA, 1998).

Uma das técnicas utilizadas durante a pesquisa foi a observação participante. Segundo Ludke e André (1986, p. 17), um dos principais papéis do observador etnógrafo é o de criar vínculos com as pessoas, inspirar confiança, tolerar ambiguidades, guardar informações confidenciais: o pesquisador precisa se “preocupar em se fazer aceito, decidindo o quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo”.

Esse vínculo se fez no tempo de convivência, alicerçado numa relação de reconhecimento entre sujeitos, não como objeto de pesquisa. Nesse sentido, houve aproximação com os moradores. Isso aconteceu na partilha de alguns aspectos da minha história de vida, assim como nas vivências cotidianas, nos almoços, nos cafés, nas datas festivas. Nesse tempo da pesquisa participei de festas de aniversário, cerimônia pessoal com tortas, velas e presentes, tudo cuidadosamente preparado pelos Freis. Tais situações despertaram sentimentos assistenciais de querer resolver dificuldades das pessoas, de ajudar e fazer a diferença.

Com o objetivo de arrecadar subsídios para a manutenção da Associação, a casa promove eventos vendendo ingressos para obter fundos, tudo isso com o envolvimento dos moradores. Observei, durante os eventos sociais como café colonial e almoços de confraternização que incluíam a participação dos moradores na organização do ambiente, na decoração, na ajuda para servir as mesas, para guardar os carros no estacionamento, que havíamos construído uma relação de tanta familiaridade e confiança que alguns me relatavam como se sentiam estranhos nesses eventos. Um sujeito da pesquisa, por exemplo, colocou suas dificuldades de estar na presença das pessoas, afirmando sentir-se como um peixe fora da água, o

que o levava a ficar contando o tempo para terminar o evento. Esses eventos, para alguns, são momentos de extremo desconforto. As refeições são servidas com muito cuidado, em forma de buffet, numa grande mesa com variedades de doces, tortas, sobremesas. A alimentação é preparada por uma equipe de voluntários que sempre organiza os eventos da Associação. Durante os momentos festivos alguns moradores ficam apenas observando do lado de fora, alguns bem mais retirados, outros com muita vergonha de se servir na presença de estranhos.

A observação etnográfica com conversas profundas, perguntas abertas e convivência exaustiva levou-me muitas vezes ao exercício ao qual os etnógrafos se referem: deixar falar sem tirar conclusões, analisar e interpretar. O pesquisador, quando está intimamente ligado ao universo da pesquisa, depende de sua capacidade de se relacionar e experimentar sua própria condição humana, de sentir medo e angústia ao mesmo tempo, de olhar invisível, de, como aponta Zaluar (2000, p. 11), *romper uma barreira, cuja visibilidade não é posta ao alcance do olho nu, mas cuja força se faz sempre presente nos menores gestos, nos olhares, nos rituais da dominação, nos hábitos diários de comer, falar, andar e vestir*. Aprendi nesta caminhada a cultivar o envolvimento condescendente, a participação afetuosa e emocionada, percebendo o meu envolvimento, mas sempre lembrada por parte deles das distâncias que separam os mundos aos quais pertencemos e da “barreira que separa a classe trabalhadora pobre das outras classes sociais que gozam de inúmeros privilégios, entre eles o de receber ‘educação’”. (ZALUAR, 2000, p. 11).

Outra estratégia utilizada na pesquisa foi o diário de campo, que segundo Fonseca (1998) deve ser privado. Nele é fundamental anotar tudo o que lhe chamar atenção durante o processo de observação, cabendo reflexões e problematizações sobre o contexto pesquisado. É também um espaço para escrever sobre as angústias e sensações.

Vivenciando o cenário com o qual me deparei através da permanência e convívio na casa, tive tempo para conversas informais, sentar junto no jardim e ouvir suas histórias, algo que gostam muito de fazer. Tive oportunidade, nessa convivência, de desconstruir a imagem negativa que faziam do psicólogo. A maioria já havia conhecido um profissional da psicologia nas instituições e espaços de tratamento por que passaram e não tinham boas lembranças. Depois falávamos disso em tom de brincadeira e a relação que construímos mudou suas representações.

No diário o registro é realizado a partir de nosso olhar teórico-metodológico, abrindo espaço para os detalhes, seguindo as anotações com disciplina e organização, contendo data, hora, local. A abertura para o registro dos sentimentos do pesquisador na interação com os dados e com os sujeitos de pesquisa permite compreender que o pesquisador não é um sujeito neutro e impessoal, mas um componente constitutivo da teia da pesquisa.

Um dos principais focos da observação participante e do registro no diário de campo foram as oficinas terapêuticas intituladas *Construindo Saberes*, que aconteciam em encontros semanais na Associação. Esses encontros tinham duração de três horas e aproximadamente quinze participantes, todos eles homens, sob a coordenação da NUVIC¹⁶. E minha intervenção se dava na condição de psicóloga-pesquisadora.

As fontes aqui utilizadas são o resultado de quase dois anos de atividade *in loco*, no período em que tive o privilégio de participar como pesquisadora do NUVIC. Foram aproximadamente vinte e cinco encontros que aconteceram semanalmente com moradores da Associação entre os anos de 2007 e 2008, os quais tinham como premissa pedagógica e terapêutica a promoção da autonomia individual e do grupo. Objetivavam também a instigação de projetos de vida com vistas à inserção social dos participantes. Josso (2007) nos permite evidenciar, no centro de suas reflexões, estratégias e recursos para se 'saber-viver', e preocupa-se com questões de identidade numa sociedade que multiplica formas de exclusão.

A cada encontro foram realizados registros que descrevem as atividades das oficinas e as falas dos participantes. Como pesquisadora e interlocutora dos encontros que compartilhei, as atividades e as falas foram registradas com as devidas autorizações, e agora servem de dados para estudos no campo da educação.

Foram utilizados alguns critérios para a seleção dos participantes. Um deles foi a diferença de idade. Decidi eleger pessoas que estudaram em tempos distintos entre as décadas de 70 e 90. Outro fator levado em consideração foram os níveis de escolarização. Procurei escolher duas pessoas que participaram de escolarização formal e uma que participou de um processo formativo diferenciado, sem ter a experiência dos bancos escolares. A disponibilidade deles em participar da pesquisa

¹⁶ Vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Borges de Sousa.

foi fundamental. A estada na casa acabou sendo outro critério, mas o processo de confiança por parte deles foi o maior e o mais importante critério para a realização da pesquisa.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa privilegiei a interação com os moradores da casa, buscando também o olhar dos Freis gestores do projeto. Nesta perspectiva de narração os dados vão muito além de simples entrevistas, as dimensões subjetivas não escapam ao registro, os olhares envergonhados, posições corporais que denunciam, as impressões e sentimentos, tudo o que envolve a complexidade das situações de interlocução, sem simplificar a entrevista (Silveira, 2002). Nesse processo de convivência com todos os membros da casa, tive a oportunidade de construir mais do que relações de amizade, estabelecemos uma relação de muito respeito, cuidado e acima de tudo reconhecimento das histórias ali reveladas, procurando algo mais, como diz Silveira (2002, p. 135), “buscando experiências, sentimentos, vivências, julgamentos, opiniões, preferências”.

As narrativas de vida se farão presentes mantendo manifesto o que chamamos de a ‘invenção de si’, além de retratar o lugar social do sujeito pesquisado onde ele inclui o momento presente, e as significações que os sujeitos tiveram condições de fazer nessas trajetórias (JOSSO, 2007).

Para Larossa (1996), as narrativas parecem ser uma possibilidade de explorar o caminho percorrido na vida, e o momento da pesquisa ou o momento em que tomo consciência do caminho narrando é ao mesmo tempo um novo caminhar por entre as coisas já vividas. Sentir as experiências vivenciando e narrando a própria experiência transforma-se em possibilidade para compreender o caminho percorrido, sempre caminhando...

El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. Y es así, como narración, que cada punto del camino contiene todo el camino [...] Y es en tanto que narrador, el caminante se contiene a sí mismo en toda la extensión de caminar su camino (LAROSSA, 1996, p. 468).

Ao mesmo tempo em que o ato de narrar as experiências traz à tona identidades, vivenciado como experiência também as cria e recria, tornando-se, assim, um mecanismo fundamental de compreensão de si mesmo.

Silveira (2002) chama a atenção para quando se trabalha com narrativas, indicando que, nessa proposta, tecemos de outro modo o que em algumas histórias

seria apenas uma série de acontecimentos. Damos forma ao que tem sentido à vida, compartilhando do que tem significado para eles e não necessariamente da “verdade” ou “fidelidade” dos relatos. A autora faz uma metáfora, como se nós, pesquisadores, colocássemos uma espécie de moldura nas paisagens que são significativas e emblemáticas.

Diante do material de pesquisa das oficinas¹⁷ que utilizo como fonte, precisei priorizar nas narrativas alguns pontos para direcionar o olhar ante as histórias de vida dos sujeitos investigados. Considerando os dados, para responder meu problema e objetivos de pesquisa, focalizei nas histórias de vida os processos de escolarização, destacando as percepções sobre o que pensam e sentem em torno da vivência escolar. Reconhecendo outros possíveis espaços de socialização, privilegiarei as memórias da rua e por fim as experiências de violências experimentadas pelos sujeitos da pesquisa.

1.3 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Utilizo expressões metafóricas para caracterizar cada participante sem fazer a identificação dos sujeitos, desse modo preservando a identidade de cada um e garantindo a dimensão ética na pesquisa. Atenção, interesse e cuidado pelas histórias dos participantes, bem como o respeito pelo sigilo de algumas informações foram preocupações presentes em minha postura de pesquisadora.

No esquema abaixo *Chuva*, *Vento* e *Sol* referem-se aos sujeitos que participaram da pesquisa, e a rua é o que aproxima as histórias em questão. No decorrer dos capítulos as falas dos sujeitos serão apresentadas com as cores escolhidas para cada personagem. Dessa maneira o conteúdo da história de vida de *Sol* será apresentado na cor laranja, o de *Vento* em verde, e o de *Chuva* na cor azul.

Mario Quintana, no poema “O auto-retrato”, explora nossas diferentes formas de se revelar no mundo, mostra poeticamente que há muitas maneiras de estar na vida, muitas formas de se contar uma vida, se pintar, ou seja, são muitas as formas de ser e estar no mundo, nossas histórias são muitas, são muitos os jeitos de me retratar ou de dar conta de ser, nos diferentes momentos da vida.

¹⁷ Oficinas *Construindo Saberes*, que aconteceram nos anos de 2007 e 2008, na Associação Vida Nueva.

No retrato que me faço
 - traço a traço -
 às vezes me pinto nuvem,
 às vezes me pinto árvore,

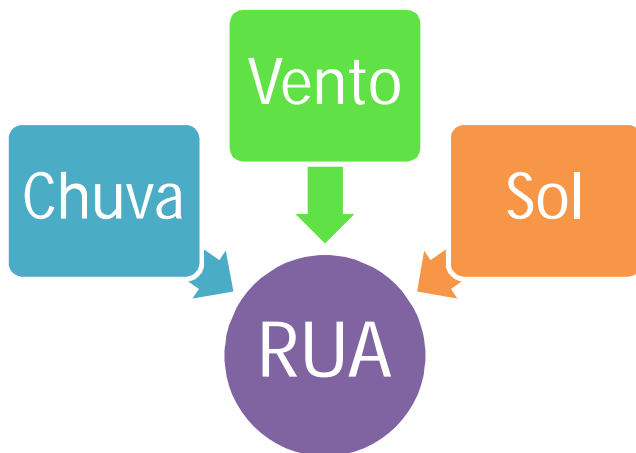
Às vezes me pinto coisas [...]

Sobre isso, Jorge Larrosa (1996, p. 474), nos oferece uma compreensão fundamental quanto ao *status* das narrativas com as quais trabalhamos:

Nossa história são muitas histórias. Em primeiro lugar, porque, muitas vezes, não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem contamos.

Nessa perspectiva não se fixam as identidades e os saberes, eles vão nos constituindo e dando forma a essa constante transformação. Esses eternos movimentos de transformar e transformar-se na relação são os que produzem a vida e o nosso saber em movimento, dialogando com ela à medida que se transformam durante ou depois da própria experiência de interação, já que “ninguém pode aprender a experiência de outro a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria” (LARROSA, 1996, p. 34).

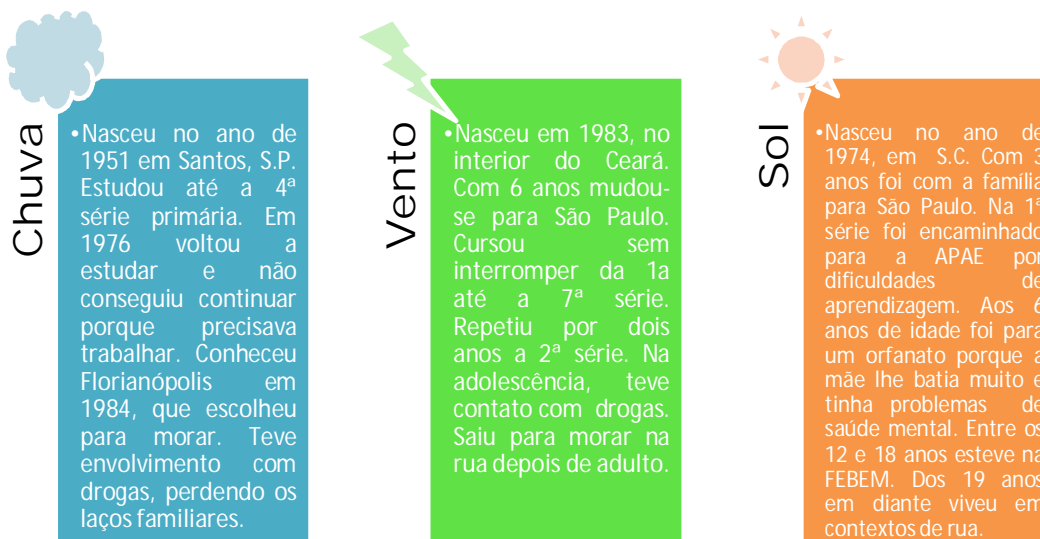
Essas diferentes maneiras de trazer os sentidos às experiências vividas em campo foram se revelando nas múltiplas identidades narrativas, que recriavam, a cada formato, os chamados sujeitos da pesquisa.



Apresento um pequeno histórico de cada participante da pesquisa por meio de dados que considero fundamentais para situar o leitor, com informações sobre

onde nasceram, o ano de nascimento, sua escolarização e lugares por onde passaram. Os três participantes são do sexo masculino. Esse dado não foi uma escolha, afinal a Associação só acolhe homens.

Cabe ressaltar que mesmo que a perspectiva de gênero não seja a discussão central, essa reflexão aparece de forma periférica em alguns momentos. Mais uma vez posso referenciar Jardim (1995, p. 202), quando afirma que “a imagem corporal pode ser à base de uma cumplicidade masculina e também de um pertencimento a uma comunidade”. Ao pensar este corpo como uma construção social, que é transformado socialmente, ultrapassaríamos uma discussão puramente biológica. “Não é somente no contraste com o corpo feminino que a masculinidade é elaborada, mas no contraste com outros homens, outros corpos, a partir de parâmetros tidos (e negociados) como masculinos”.



Ouvir as próprias pessoas com experiência de vida nas ruas não é inovador. Muitos pesquisadores já realizaram pesquisas com essa problemática, porém a relevância encontra-se no fato, associado a esta temática, de dar ênfase na escolarização desse público. Um trabalho que guarda certa cumplicidade de ideias com nosso objetivo de pesquisa é o estudo sobre *As práticas excludentes do cotidiano das escolas públicas de Cuiabá*, da autora Wilce Birck, que propõe uma reflexão sobre o fracasso escolar de meninos que trabalham como “flanelinhas” nas ruas de Cuiabá.

Entre os trabalhos realizados com a população que mora na rua, podemos constatar que os poucos estudos que existem acabam por privilegiar a escolarização. São outros os focos de pesquisa, como o perfil da população que reside na rua das grandes metrópoles brasileiras, ou de que forma se organizam e sobrevivem esses grupos. Muitos dos trabalhos¹⁸ identificados que se relacionam indiretamente com a população estudada, conquanto sem focar a experiência de escolarização, são voltados para a infância. Pude constatar a praticamente inexistência de produções teórico-acadêmicas sobre a escolarização da população que vive nas ruas. Ao mesmo tempo em que isso amplia o desafio, justifica a importância de estudarmos essa população.

Para compreender o universo pesquisado foi necessária uma revisão bibliográfica, a partir da qual me aproximei de alguns autores que contribuíram decisivamente para minha pesquisa. Destaco, entre eles, na área da educação, *Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Ana Maria Borges de Sousa, Patrícia Lima*; na antropologia, *Claudia Fonseca, Marie Josso, Alba Zaluar*; na área da filosofia, Hugo Assmann; e Goffman como um importante sociólogo, entre outros autores. Neste processo de pesquisa e escrita pude perceber pouco a pouco o quanto de mim revela meu envolvimento com o universo pesquisado. A escolha do referencial teórico foi ganhando significado e meus modos de pensar e sentir foram auxiliando-me a assumir-me como pesquisadora.

¹⁸ LIMA, Patrícia de Moraes. **A Ciranda da rua**: um estudo sobre a organização de meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis. 1997

MAGNI, Claudia Turra. **Nomadismos Urbano**: uma etnografia sobre moradores de rua em Porto Alegre. 1994.

KASPER, Christian Pierre. **Habitar a rua**. 2006.

ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. **A Resiliência e o morar na rua**: estudo com os moradores na cidade de São Paulo. 1999.

FRANGELLA, Simone Miziara. **Corpos Urbanos**: uma etnografia da corporeidade de moradores de uma rua em São Paulo. 2004.

BURSZTYN, Marcel. **No meio da rua**: nômades excluídos e viradores. 1998.

EMILIO, Karina Silvia. **Memória e Identidade**: moradores de rua de Campinas com transtorno mental. 2003.

BROGNOLI, Felipe. **Andarilhos e Cangaceiros**: a arte de produzir território em movimento. 1995.

BOARETTO, Roberta Cristina. **Velhos a margem na margem das ruas**. 2005.

GIORGETTI, Camila. **Moradores de rua**: uma questão social. 2000.

RIBEIRO, Rosângela. **Representações Sociais de Adolescentes do Programa Rio Criança Cidadã sobre adolescentes e trabalho infantil**. 2008.

ALVAREZ, A. M. S.; **Resiliência** e encontro transformador em moradores de rua na cidade de São Paulo. 2003.

VIEIRA, M. A. C.; BEZERRA, E. M.; ROSA, C. M. M, **População de rua**: quem é, onde vive, como é vista. 1994.

2 OS SENTIDOS DO TEMPO E DO ESPAÇO DA/NA RUA

Há muito tempo que eu saí de casa
 Há muito tempo que eu caí na estrada
 Há muito tempo que eu estou na vida
 Foi assim que eu quis
 Assim eu sou feliz
 Principalmente por poder voltar
 A todos os lugares onde já cheguei
 Pois lá deixei um prato de comida
 Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar...¹⁹

Neste capítulo faço uma reflexão sobre o tempo e os sentidos e significados das experiências temporais para os sujeitos em contextos de rua. As dinâmicas de aprendizagem e auto-organização que são vivenciadas nestes espaços perpassam um conceito para demarcar o que compreendo como sujeitos em contextos de rua. Um marco importante neste capítulo são os deslocamentos e suas repercussões. Será finalizado com as experiências de violências, assim como os processos de psicologização e institucionalização dos envolvidos na pesquisa.

O conceito de tempo, para Assmann (1999, p. 216), está diretamente ligado à mensuração e ao controle dos tempos produtivos, à expansão de uma ideologia produtivista, dividindo-o em tempos seletivos, tempos que têm muito valor e tempos que nada valem do ponto de vista político e econômico. O autor propõe superar as visões puramente críticas e negativas e destaca a necessidade de uma nova configuração ao tempo cronológico, apontando “o problema de como tirar-lhe a hegemonia para integrá-la num projeto de sociedade onde caibam todos”.

A temporalidade da rua não é medida pelo tempo do relógio, ela é construída a partir de variáveis dependentes de uma rotina muito particular. Talvez a primeira que reja esse tempo sejam as necessidades básicas, tais como se alimentar, buscar um lugar para dormir antes que escureça. O tempo parece ser exercido com outros referenciais, as horas, os dias da semana, os dias do mês perdem totalmente o significado. A mudança contínua de rotina e hábito mostra que o horário para realizar as atividades que compõem nossa rotina, como dormir, acordar, comer, tomar banho, são experiências que fazem parte da vida de quem vive na rua sem a exatidão marcada pelos relógios. Para Da Matta (2000, p. 37), “o fato do tempo e o espaço constroem e ao mesmo tempo são construídos pelas sociedades”.

¹⁹ Música “Caminhos do coração” do Compositor Gonzaguinha. Trago essa referência como epígrafe, pois a letra me suscita a possibilidade da rua como um lugar escolhido, e não somente uma condição.

O tempo subordinado à produção é uma construção das sociedades modernas. Para Assmann (1998), querer aprisionar as experiências temporais na exatidão dos relógios torna-se impossível, pois os relógios não marcam a *temporalidade vivencial*.

Quando eu saí de São Paulo para o Rio Grande do Sul, eu levei mais ou menos sete meses caminhando, não tinha muita noção do tempo e não fazia muita diferença essa preocupação com dias e meses, não tinha tempo pra chegar e ninguém me esperando (risos).

Vento

A respeito da ideia que marca a relação com o tempo, lembro das referências feitas nas oficinas sobre onde e como dormir. Alguns costumavam dormir de dia, afinal a noite se tornava propícia a ganhar algum dinheiro. Quando precisavam escolher um espaço para dormir entre bancos, praças, marquises, alguns afirmavam preferir o mato, expressão utilizada por eles para referir-se a um lugar onde se sentem seguros.

Dormir no mato era muito mais seguro, eu me sentia mais protegido das sacanagens humanas. Tinha um pouco de medo dos bichos que podiam aparecer, mais ainda assim era bem melhor!

Vento

O excerto acima, que faz referencia à escolha do lugar para dormir, fato que acontece todos os dias em situações e lugares diferenciados, pode ser um exemplo do que Assmann (1998) sugere como formas que auxiliam a desenvolver os *campos de sentido*, pois estas tarefas proporcionam experiências de aprendizagem que ele nomeia de auto-organizativas. Nessa abordagem, auto-organização é a dinâmica interna e/ou a capacidade de encontrar adaptativamente e criativamente solução ao caos, num sistema de relações que busca recursos internos e/ou no ambiente para solucionar problemas. Um exemplo dessa capacidade pode ser identificado no trecho a seguir:

Depois de um tempo morando na feira no bairro da Moca, fiz amizade com um cara da serralheria bem perto e entregava cartão dele nas casas, um pouco eu jogava nos bueiros, mas a gente criou tanta amizade que no final eu dizia para ele a verdade e ele confiava em mim, eu nunca mexi em nada lá.

Sol

Esta construção da realidade significativa, para Assmann (1998, p.108), caracteriza os *processos vitais e os processos cognitivos acontecem de forma processual e auto-organizativa*. Assmann (1998, p. 128) descreve o ato de aprender como sendo indissociável da dinâmica de estar vivo. São experiências abertas de aprendizagem que acontecem com o sujeito, tornando os processos de aprender significativos da “vida real e onde aprender e viver se identificam num único processo”, como revelam os depoimentos de *Vento* e *Sol*:

Quando tu ta na rua nunca falta comida, sempre alguém te oferece um prato com alguma coisa, só que a gente não precisa só de comida, às vezes tu precisa de dinheiro mesmo. Eu não sabia pedi e acho que não aprendi...

Vento

Eu aprendi a me defender e a brigar na rua, todas essas coisas ruins que eu sei, eu aprendi na FEBEM, na cadeia também, lá ou tu aprende as malandragens ou tu morre, então é uma questão de sobrevivência.

Sol

Nesse sentido, a rua e as instituições passam a ser lugares que possibilitam aprendizagem sem a permanência do reconhecimento apenas da educação formal, “a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão dos lugares em não lugares” (Skliar, 2002, p. 197).

Utilizo diversas vezes, ao longo do texto, a expressão **sujeitos em contextos de rua** para demarcar o que há de semelhança nas experiências vividas pelos três homens que participaram da pesquisa, suas andanças e deslocamentos marcados por diferentes momentos e passagens por diversos espaços, compondo suas histórias de forma singular. Habitar o mundo sem se fixar a um só lugar passa a ser característica comum entre eles. As discontinuidades e a provisoriedade são o que marcam suas trajetórias, passando por casas de familiares, instituições, abrigos, casas de passagens e também pela rua, que se configura aqui como um lugar onde é possível se viver e morar.

Trata-se, então, de um conceito aqui formulado para fazer referência a pessoas com experiências de viver e estar na rua, em alguns momentos em abrigos, instituições, e para marcar fundamentalmente a estada de curtos períodos de tempo em um só lugar. É, ainda, um conceito que abarca as ambivalências dos diversos modos de ser e estar no mundo, compreendendo os discursos, histórias, abandonos de forma dialógica e complexa no mais amplo do sentido humano.

Reconhecer a variedade de formas particulares de estar inserido ou excluído da vida social é o que mostra este trabalho, como esses homens se desafiam a encontrar criativamente outros arranjos domésticos com o propósito de ultrapassar aspectos considerados inferiores, negativos, que só dispõem de carências. Pensar outras formas de ser e estar é o que propõe Skliar, quando se refere ao outro:

O outro continua sendo reduzido/simplificado a uma ação/situação que tem como ponto de partida outro olhar diferente do seu, uma espacialidade cuja origem foi inventada e determinada, uma temporalidade presente da mesmidade que o obriga a existir em uma metáfora violenta apenas de linearidade e/ou circularidade (SKLIAR, 2002, p. 30).

A fala a seguir estabelece uma relação com a rua que possivelmente dificulta a compreensão de quem nunca vislumbrou esse espaço como possibilidade de moradia. Nessa visão a rua é complexa e paradoxal, despertando muitos sentimentos em quem já vivenciou alguma experiência nesse espaço:

[...] sempre me bate uma vontade de voltar para rua, ela é muito sedutora, lá a gente tem liberdade eu gosto daquele mundo lá fora, parece que estou perdendo vida aqui dentro.

Sol

Dentre as afirmações feitas pelos sujeitos, a rua aparece nas suas confissões também como um lugar atrativo, de muitas possibilidades, ou seja, algumas vezes um lugar escolhido pela dinâmica da liberdade, pela ausência de rotina e especialmente pela transitoriedade. A rua é extensa e intensa, garante circularidade e revela [...] “o que fazemos, o modo como nos comportamos e, afinal, o como somos, na medida em que isso tem a ver como interpretamos a nós mesmos” (LARROSA, 1994, p. 41).

Independentemente de sua origem, da condição de vida dos sujeitos em contextos de rua, suas formas de se reinventar, sua criatividade para sobreviver, as peculiaridades da trajetória de escolarização, caso aqui em foco, serão consideradas segundo suas particularidades e singularidades, contemplando a coexistência de diversos estilos de vida.

Pretendo aqui despojar-me da atitude de julgamento, sem avaliar se a rua é lugar de moradia ou passagem. Trato de simplesmente compreender a multiplicidade de formas de viver. Nesse ambiente, que abre espaço para as

peças simplesmente serem, e que é transformado em moradia, é que vamos aprofundar o olhar: atentar para peculiaridades como trajetórias de vida escolar.

De acordo com o dicionário²⁰, o termo rua significa via pública de circulação urbana, total ou parcialmente ladeada de casas; qualquer logradouro público que não seja casa, residência, local de trabalho. Desse modo, ele tem significado distinto de casa, na gramática brasileira. Institui-se aí um código social de ideias e valores, ou seja, a definição revela uma classificação das coisas do mundo.

Geertz (1978, p. 27) nos alerta para como esses códigos sociais, comportamentos e atos, vão ganhando significação e pertencendo ao universo simbólico dos quais compartilhamos: “deve atentar-se para o comportamento, e com exatidão o fluxo do comportamento ou, mais precisamente, da ação social com que as formas culturais encontram articulação”.

Quando se refere ‘casa’ e ‘rua’, utilizam-se códigos que na verdade representam categorias sociológicas, e não apenas palavras que indicam lugares, espaços geográficos. Acima de tudo, indicam esferas de ação social, domínios culturais institucionalizados. Essas distinções, embora sutis, expõem implicitamente duas culturas e seus limites: a cultura da casa e a cultura da rua. Na da casa, o prisma é o familiar, o doméstico, o íntimo e o pessoal. Já na da rua, o prisma é o público, o impessoal e o anônimo. Há outras demarcações que expressam essa diferença: o vestuário, as atitudes. Aprendemos muito cedo a demarcar estes espaços. É comum ouvir que algumas atitudes só podem ser tomadas na intimidade do lar. Um exemplo podem ser as violências domésticas que precisam de um cenário de acobertamento. A casa concentra o valor singular de todas as imagens de intimidade e proteção. Na rua se produz um saber que não é bem-vindo em casa; a rua, por sua vez, é lugar de passagem.

É justamente nessa perspectiva que Da Matta (2000) aborda a diferença antropológica dos espaços entre a casa e a rua. Em nossa sociedade, a casa é vista como uma espécie de santuário, lugar de habitação e mais espaço que as coisas do mundo (lá fora) não atingem. O autor mostra essa diferenciação em algumas expressões que são comumente utilizadas e que trazem à tona esses modos de ver, tais como: ‘vá para o olho da rua’, ou, ‘rua da amargura’, para contrastar com a casa como lugar de abrigo e proteção e a rua como espaço de amargura e solidão.

²⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Em diversas conversas informais com os sujeitos pesquisados, foi possível encontrar contradição nos posicionamentos sobre a rua; ao mesmo tempo em que a rua é referenciada como um lugar desejado pela liberdade é apontada como um espaço caracterizado pelo preconceito, como manifesta Sol/ na narrativa a seguir:

As pessoas não têm nenhuma pena de ti quando tu moras na rua! Não importa se tu é trabalhador ou não, só porque tu mora na rua eles acham que todo mundo que tá na rua é vagabundo...

Sol

Deste modo, é preciso considerar a maneira como vamos nos relacionando com a cultura formada sobre as pessoas que moram na rua, não apenas a partir dos conteúdos culturais, mas a partir da complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo de constituição (GEERTZ, 1978).

Nessa perspectiva, a rua é um lugar ocupado por categorias sociais excluídas, como afirma Da Matta (2000, p. 55):

[...] não preciso acentuar que é na rua que devem viver os malandros, os meliantes, os pilantras e os marginais em geral - ainda que esses mesmos personagens em casa possam ser seres humanos decentes e até mesmo bons pais de família. Do mesmo modo, a rua é local de individuação, de luta [...].

Fleuri e Souza (2003, p. 72) mostram que quando nos referimos às culturas de rua, o termo por vezes vem carregado de estereótipos e/ou preconceitos. São conceitos por vezes culturalmente introduzidos e caracterizados “como um campo complexo em que circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, onde vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos”.

Cabe explicitar, aqui, que a definição de cultura de que me aproprio é a elaborada por Geertz (1978, p. 15), um conceito essencialmente semiótico:

[...] O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura dos significados.

Desse modo, a compreensão do ser humano só pode ser encontrada nas particularidades de cada povo e a partir da relação que estabelece com diferentes grupos; Só podemos compreender as ações que assume no contexto de seus respectivos padrões culturais (sistemas organizados de símbolos significantes); é, pois, uma ótica que prioriza a relação entre sujeitos. Portanto, para Geertz (1978, p.

24) [...], “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”.

Parece-me bastante esclarecedor, nesse sentido, o conceito antropológico utilizado por Silva (2007, p. 61):

Isso significa entender cultura, em oposição à natureza, como criação humana. Nessa concepção de cultura não se faz distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em cultura, mas sim em “culturas”.

Para Chauí (1994, p. 56), o processo cultural deve ser capaz de incluir outros modos de vida que estão fora ou à margem do processo ativo e da hegemonia ou da capacidade de buscar perspectivas alternativas de sobrevivência. Sua crítica se dirige à sociedade de classes, onde muitas vezes “os trabalhadores rurais e urbanos são considerados ignorantes, atrasados e perigosos” [...]. O preconceito atinge profundamente os hábitos dos pobres, estigmatizados pelo processo de segregação e discriminação presentes na sociedade. Para a autora, o estigma que acompanha os moradores de rua é extremamente forte, “forjador de uma imagem que condensa todos os males de uma pobreza que, por ser excessiva, é tida como vícios e, na mais das vezes, também considerada perigosa” (CHAUÍ, 1994, p. 57).

Dialogando com tais ideias, Paugam (1999) aborda o conceito de desqualificação social, que é caracterizado pelo movimento de expulsão gradativa das pessoas para fora do mercado de trabalho, fora da escola, deixando-as às margens da sociedade, algumas vezes com experiências vividas na relação de assistência, outras abandonadas por ausência de políticas públicas. O mesmo autor apresenta numa análise linear, em fases, esse processo de desqualificação social: a de fragilidade, relacionada à perda do emprego, a de dependência dos serviços sociais²¹, e aquela caracterizada pela ruptura dos vínculos sociais e/ou familiares, *com um acúmulo de fracassos que conduz a um alto grau de marginalização*.

Varanda e Adorno (2004, p. 68) ponderam que:

A busca de identidade dentro dos limites marginais da sociedade pode também estar se revelando na necessidade de ora se misturar e ora se distinguir nos diferentes circuitos liminares que se entrecruzam na rua, por exemplo: da pobreza, das relações familiares, da delinquência, da violência e do trabalho desqualificado, ou mesmo procurar negar ou distanciar-se

²¹ É importante observar que o autor retrata uma realidade de países europeus.

deste contexto quando se tem, por necessidade, de utilizar os equipamentos voltados a esta população.

Por outro lado, a dimensão do anonimato na escolha de ir para a rua é contrariada, diante de um sistema que iguala todos numa mesma categoria – ‘morador de rua’ –, fazendo parte de um índice de estatísticas acompanhado pela discriminação e rotulação, sem reconhecer o seu valor.

É devido a essa perspectiva de ser humano abstrato que procuramos não fazer aqui uma discussão da relação da identidade *a priori*, questionando as denominações classificatórias. Para Zaluar e Leal (2001), as formas pelas quais a cultura determina fronteiras distinguem a diferença para compreender as identidades, e acaba numa concepção que estabelece uma lógica binária de bom e ruim, socializável e não socializável, violento e não violento, constituindo mais um método de engessamento e classificação que terá como resultado a exclusão.

Nesse processo de desclassificação social, Paugam (1999, p. 76) identifica a desestabilização das relações com o outro, a situação de fragilidade como a ausência e/ou diminuição de renda, a degradação das condições de vida por uso e abuso de drogas, e finalmente a ruptura dos vínculos sociais, quando “as pessoas saem das malhas sociais e deparam-se com situações em grau crescente de marginalidade, onde a miséria é sinônimo de dessocialização”.

Isso abre possibilidade ao que Castell (1998) salienta sobre o processo dinâmico que faz os sujeitos em contextos de rua transitarem da integração à vulnerabilidade ou deslizarem da vulnerabilidade para a *inexistência social*. O autor utiliza o termo *desfiliação* para marcar o resultado que acontece neste processo das privações do estado. Mesmo os sujeitos encontrando soluções informais e por vezes ilícitas para enfrentar dificuldades de moradia e de desemprego através de trabalhos informais, ainda assim um grande número de pessoas acaba nas ruas pela ausência de políticas públicas, como é possível inferir desta fala de Sol:

Em 1992 quando eu sai da FEBEM, eu trabalhei uns seis meses e depois eu perdi o emprego não tinha mais como pagar a pensão que passei a morar na rua do Javali onde tinha uma feira, lá eu ajudava em troca de comida, juntava os restos de frutas e verduras que iam fora, tirava os podres da banana do tomate e comia... Sol

De todo modo, Skliar (2003, p. 29) afirma que esse “outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Excluído. Violentado” [...], pois acredito que esses olhares discursivos de poder produzem diferentes modos de

invenções e fabricações culturais que são instituídos a partir de determinados espaços de *referência* e/ou de *normalidade*.

Dentro desta perspectiva, considerando este sistema que classifica e exclui, que dá ordem a uma vida social, Zaluar e Leal (2001) fazem referência a uma falsa proposta de reintegração, de reinclusão para sujeitos ‘desadaptados’ que necessitam de uma educação civilizatória. Comumente não se percebe que esta desadaptação é, em grande parte, produzida e sustentada pelo próprio sistema social e político.

Para complementar essa reflexão, no próximo item discorro sobre as experiências marcadas pelas idas e vindas, os deslocamentos possíveis, os lugares e experiências de violências e os processos de institucionalização.

2.1 AS EXPERIÊNCIAS DE DESLOCAMENTOS E SUAS REPERCUSSÕES

Partindo do olhar para desvelar os deslocamentos, sejam eles por escolhas ou por extrema necessidade, poder-se-ia dizer que ao abandonar o lar para ir para outro lugar ocorre sempre um ganho, como afirma Ruíz (2001), seja ele material, espiritual, ou de ampliação dos horizontes. Quase sempre a prática de abandono do terreno familiar se dá em busca de novos caminhos, seja de sabedoria, de aventura e/ou conhecimentos, proporciona um distanciamento do cenário real permitindo uma escapada efêmera dos conflitos, dos relacionamentos, das próprias contradições internas. Essa tentativa de peregrinação tem como objetivo a busca do sentido perdido.

Escolhi trazer as palavras desse autor porque ele apresenta uma conotação positiva para o deslocamento, conotação que se faz presente nas falas dos pesquisados, revelando que essa alternância de lugar pode ser uma possibilidade por vezes positiva, como se pode constatar no depoimento a seguir:

Quando meus pais se separam fui para Minas Gerais, eu tinha uns 17 anos, achei uma alternativa para sair de circulação daquele grupo de amigos que usavam muita droga, fiquei fora um ano. Trabalhei com máquinas de reprodução de Cd e Dvd, lá eu consegui diminuir muito o uso de maconha e cocaína por não conhecer muita gente. Juntei algum dinheiro e quando não agüentei mais de saudade da família voltei para o Ceará para morar com minha avó.

Vento

Entre as três histórias estudadas aparecem aspectos comuns, como a questão da transitoriedade, marcada por deslocamentos, e o uso e abuso de substâncias químicas causando dependência e prejuízos, segundo os depoimentos:

Não consegui morar com meus tios quando saí da FEBEM, tudo que eu fazia de errado eles me acusavam de vagabundo por que eu tinha morando na FEBEM, eu não agüentei toda hora jogavam na minha cara que eu era um errado, fui embora para rua ... Sol

Estes rompimentos de ligações familiares em determinados momentos me parecem necessários aos sujeitos, relações que já não se sustentam por diversos motivos, sejam eles abuso de drogas, desgastes por quebra de laços sociais ou alguma outra interferência no ciclo de vida familiar. As experiências significativas para cada sujeito apontam dimensões de sua singularidade.

Larrosa (1996) compreende experiência como aquilo que nos acontece com ênfase ao nós, como lugar da experiência relacionado àquilo que é vivido e transformado por nossa singularidade, ou seja, que produz alteração de estado, de sensibilização da subjetividade, sendo desta forma particular, pertencendo à singularidade. A experiência, para Larrosa (1996), é regida pela incerteza, abre campo para possibilidade sem antecipar resultados.

O processo que marca as mudanças de espaços físicos e geográficos vem acompanhado por vezes de sonhos e promessas de uma vida melhor nas grandes metrópoles. Esse motivo foi o que levou a família de *Vento* do interior do Ceará para a cidade de São Paulo.

Situação bastante semelhante ocorreu com o personagem *Chuva*, que saiu de sua cidade natal em busca de melhor qualidade de vida no Espírito Santo. Em todos os casos, as razões declaradas para se deslocarem recaem na busca de trabalho, dando forma então ao que Cavalcanti (2002) vai nomear de desenraizamento, configurando-se como uma experiência intersubjetiva e coletiva dos processos simbólicos e culturais, pois se estabelecem novas ressignificações e redimensionamentos dos objetos, coisas e comportamentos.

Esse movimento de novos percursos, ao mesmo tempo em que pode gerar conflitos, amplia os desdobramentos do sujeito frente à realidade e produz impacto na subjetividade (CAVALCANTI, 2002). Suas trajetórias perpassam diferentes locais, mas percebo que os fatos mais significativos são marcados pelas vivências

acontecidas durante a permanência nos lugares, e o movimento ocorrido nos mesmos ganha mais valor do que o próprio lugar em si.

Já Chauí (1994) observa a diferença que se estabelece entre 'sair para trabalhar fora', ampliando o espaço de sociabilidade, que pode ser reconhecido como possibilidade de ajudar a família, melhorar financeiramente e 'adquirir conhecimento, e 'sair de casa', abandonar a família por outros motivos que não são legitimados. Só que nem sempre o sonho de uma vida melhor é realizado, infelizmente a realidade é mais difícil. Estudos sobre essa população apontam que muitos dos moradores que estão na rua atualmente saíram de seus lugares de origem em busca de emprego e melhores condições de vida.

Brognoli (1996), que demarca metaforicamente o termo *mundo da rua*, diz que este universo pode significar também o risco de estar exposto aos rigores da lei, e sem vínculos familiares encontrar-se em situação de isolamento e vulnerabilidade.

Larrosa (2001, p. 284) diz que os acontecimentos escapam a qualquer integração; a interrupção, a surpresa, a criação, a liberdade são também formas de estar, o homem em sua identidade pode ser intempestivo, incompreensível e imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. Na continuidade, Larrosa (2001, p. 284) destaca ainda:

É como se o homem moderno estivesse cansado de si mesmo, prisioneiro de sua própria história, farto de sua própria cultura. Demasiado peso, demasiado lastro, demasiados condicionamentos, demasiada maturidade, demasiado trabalho, demasiada consciência.

Dentre esse processo de sair e chegar que muitos autores reconhecem como migração, os sujeitos encontram-se num momento de trânsito dentro do qual são cruzados tempos e espaços diversos, na busca de sair da pobreza, mas nem sempre este deslocamento escapa da ordem imposta por uma lógica capitalista, contraditória, injusta, excludente, imprimindo uma felicidade de consumo inatingível, dependendo exclusivamente das circunstâncias.

Dentre as falas registradas, identifiquei algumas que retratam os deslocamentos:

Para São Paulo eu fui acompanhando meus pais quando eu tinha seis anos, era bem pequeno, depois escolhi morar um ano em Minas Gerais. Na adolescência, quando cansei voltei para ficar um tempo no Ceará com a minha vó. Retornei para São Paulo em busca de ajuda da minha família, não deu certo e de lá vim caminhando até o Rio Grande do Sul, depois de um tempo caminhei até Santa Catarina onde estou até hoje e pretendo ficar.

Vento

Nasci em Santos depois fui para Minas Gerais em busca de trabalho, passei por Uberlândia, fui trabalhar em Divinópolis e também em Calatina, no Espírito Santo, e depois conheci Santa Catarina aqui estou até hoje.

Chuva

Eu sou natural de São Paulo vim para Joinville, Santa Catarina, tentar morar com meus familiares, não deu certo voltei para São Paulo, tentei trabalhar em Belo Horizonte, onde fiquei pouco tempo. Em Santa Catarina eu morei um tempo em Barra Velha e em Balneário Camboriú, lá não tive muita sorte...

Sol

A sociedade de consumo é violenta quando estabelece um ambiente de profunda frustração e dor, na medida em que vende ao sujeito uma ideia de que ele é capaz, que o sucesso depende única e exclusivamente da sua força e vontade, sendo assim lançado num mundo de ilusões e decepção. Nessa perspectiva, Certeau (1994) aponta uma forma criativa de se reinventar no cotidiano por meio de uma astúcia silenciosa, sutil e eficaz. Para ele, o homem é capaz de criar para si mesmo uma maneira de viver da melhor forma possível nesta ordem social imposta pela multiplicidade de violências deflagradas nesse processo de exclusão.

São passagens, portanto, construídas a partir de lugares, saberes, práticas e experiências. No sentido trabalhado por Foucault (1984), a razão pela qual o sujeito mesmo vive ou inventa sua própria história. Para Larrosa (1994), a experiência em si constitui o modo como essa experiência foi produzida e os mecanismos específicos que constituem o que para o sujeito tornou-se significativo.

Nossa intenção muitas vezes está em situar o outro como alguém a ser *conhecido* e *fixado* em alguma espacialidade que nos seja familiar. De modo geral, vamos organizando determinadas imagens de *identidades e diferenças*, pautando-nos numa espécie do que Skliar (2003) vai nomear de *paraíso da normalidade*, que toma a mesmidade como estilização e norma, e a diferença como *exterioridade* e *desvio*. Assim, por exemplo, o outro converte-se na alteridade como *invenção* e *fabricação* discursiva de um *eu referente* que estabelece o que significa *ser diferente*; uma invenção e fabricação que designa aos outros apenas um lugar à margem nessa construção discursiva apresentada como natural.

Pautados nessas experiências de deslocamentos, serão incorporados ao texto, no próximo item, além do conceito de violências, a discussão sobre a forma como as instituições contribuem para os processos de *deformação pessoal*, e o

quanto os métodos estigmatizantes e patologizantes são, também, manifestações de violências.

2.2 TRANSITANDO PELAS EXPERIÊNCIAS DE VIOLÊNCIAS

Na análise feita por Lima (1997) no estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas de Florianópolis, de 1997, a autora busca demonstrar que, ao saírem de casa, a rua passa a ser uma opção, apesar de todo risco. A rua passa a ser o espaço onde se constroem as relações sociais mais solidárias, e a escola apresenta-se como o outro elemento que contribui na produção da exclusão através de procedimentos que privilegiam a cultura dominante. A rua passa então a ser o espaço mais acolhedor para se construírem enquanto sujeitos.

Compreender como se desencadeou esse processo e como a rua passa a ser um lugar de aprendizagem, disputando espaço com a escola, possibilitando experiências de socialização, demanda um movimento de apreciação complexo, pois, como questiona Dubet (2003, p. 30), [...] “é importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão”?

Refletir sobre o processo escolar dos sujeitos em contextos de rua é reconhecer que a experiência de escolarização não é privilégio de todos, sendo este o primeiro passo para se compreender este estudo. Mesmo que o acesso à escola seja legalmente garantido, tal direito ainda não é exercido por todos. A escola, legitimada como um espaço de socialização fundamental, ainda não é experiência da maioria.

Freitas (2006, p.18) afirma que [...] “o processo de não adesão ou de desgrudamento do próprio papel construído no ir e vir da experiência escolar é projeto de ‘subjetivação’ que resulta da distância mantida em relação aos códigos de condutas presentes nas experiências iniciais de socialização”. O autor nos leva a entender que a passagem pela escola e pelas instituições, de modo geral, independentemente da experiência e do tempo, é também elemento constituidor do seu processo de sujeito. Este transitar pelo universo escolar contribui para o que o autor

vai denominar de 'eu social'. Isto quer dizer que a não permanência na escola também possibilita esta constituição, pelo seu reconhecimento enquanto instituição.

A estrutura da compreensão configuraria assim o outro como um elemento no jogo do mesmo, um jogo no qual sua identidade estática ficaria provisoriamente afetada por uma certa negatividade mais ou menos trucada, de modo que o outro ficaria determinado como lugar de uma certa resistência em que o intérprete se afetaria a si mesmo, se alteraria em direção a si mesmo. Esquemáticamente: Mesmo (Outro) = Mesmo (LARROSA, 2002, p. 68).

Larrosa (2002) demarca que o jogo que se pretende competir tem regras desiguais e não são éticas, pois se outro se disponibilizar a jogar precisará se adequar à lógica da mesmidade; o outro como igual a mim, numa lógica que nega as múltiplas identidades, visando fazer dele um igual. Como propõe Skliar (2003), um outro que é anunciado ao mesmo tempo em que é mascarada sua diferença permitindo que seja incorporado, mas ignorado em seu saber.

Assim, ainda, as experiências de ser ignorado, rejeitado, criticado, ridicularizado, excluído são também experiências de subjetivação.

Considero importante a observação de Larrosa (2002, p. 72) a respeito desta questão:

Hoje em dia nossos lemas se constroem com palavras como convivência, diálogo ou pluralismo, e, sem dúvida, ganhamos com a mudança. Mas devemos continuar suspeitando que talvez essas palavras estejam sendo utilizadas de forma tão acrítica como a antiga *missão civilizadora* e que casualmente estejam alimentando também nossa boa consciência, a íntima certeza de nossa superioridade moral, e uma imagem confortável e satisfeita de nós mesmos.

Esse processo de negação do outro, uma violência que se faz presente nos espaços institucionais, pode ser ilustrado com as experiências que Sol vivenciou nas instituições nas quais permaneceu boa parte da sua vida:

Na APAE me tratavam como um deficiente mesmo, toda vez que eu vejo um deficiente me recordo! Me tratavam como um doente, um incapaz, eu aproveitava para fazer tudo de errado para chamar atenção. Se eu fizesse coisa errada eu achava que eles me mandariam embora!

Sol

Trata-se de processos que estão atravessados por relações de poder, os quais Foucault (1989) vai designar como anormais para os numerosos grupos que a modernidade vem inventando. Os sindrômicos, os deficientes, os monstros, os psicopatas, os aleijados, os estranhos e os *outros* e todas as tipologias para apontar

os diferentes. Nesse sentido, como afirma Veiga-Neto (2001, p. 106), trata as identidades diferentes, cujo significado e essência flutuam, e, nesse ponto, os anormais não são a exceção. Para este autor, é crucial entender que [...] “os anormais não são, em si ou ontologicamente, isso ou aquilo; nem mesmo eles se instituem em função do que se poderia chamar de desvio em relação a alguma essência normal”.

O resultado disso é muita oposição, exclusão e violência, mas se [...] “é justamente porque a prática de identificação e classificação estão implicados com tão poderosas relações de poder que a assimetria que delas resulta parece não se encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas” (VEIGA-NETO, 2001, p. 106).

Para Esteban (2004, p.170), [...] “a ambivalência dos nomes que classificam e dos processos que produzem a classificação é mais uma evidência das relações de poder”. Classificações dos defeitos, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios, a diferença é entendida como aquilo instável, estranho e efêmero.

Goffman (1961, p. 29), em suas análises dos processos de deformação pessoal que decorrem do fato de a pessoa perder sua identidade, avalia que “existe a desfiguração pessoal decorrente de mutilações diretas e permanentes do corpo. Esse processo o autor apresenta como formas de mortificação”. Para Goffman, além de perdas de membros, “a perda de sentido de segurança pessoal é comum, e constitui um fundamento para as angústias quanto ao desfiguramento”.

Isso nos remete às vivências que *Sol* lembra ter vivido na prisão:

Eu fui muito humilhado, fui estuproado, apanhei com vários objetos, quem tá lá não tem tratamento de gente, eles servem comida estragada que não dá pra dá nem pros bichos.

Sol

Essa realidade da norma que regula e rege as condutas de irregularidades, contrapondo à desordem a regularidade funcional, faz dela um operador do poder. Assim, a norma pode ser compreendida como uma medida que individualiza corpos ao mesmo tempo em que compara instituindo polaridades (VEIGA-NETO, 2001).

Porém Foucault (1989) vai explicar que esse estatuto moral, que tem por objetivo regular condutas, disciplinar corpos, foi cada vez mais incorporado pela psiquiatria, com análises e tratamentos comportamentais das anormalidades entrecruzando doença e crime para um controle social.

Os depoimentos apresentam relações de violência e disciplinamento como possíveis formas de controle:

Quando eu estava preso fui para o isolamento muitas vezes por mau comportamento, a gente apanhava tanto que eu não sei como a gente sobrevivia depois de tanta porrada.

Sol

Isso significa dizer que a norma, ao mesmo tempo em que permite às instituições o domínio dessas práticas de disciplinamento e controle, passa a ser utilizada nas instituições totais como os manicômios e hospitais que obrigam os indivíduos a adotar tais movimentos ou posturas, podendo mortificar seu eu.

Segundo Goffman (1961), as indignidades das práticas cometidas nestes espaços violam e negam o sujeito descaracterizando-o pela mortificação do eu, obrigando-o a executar tarefas humilhantes e às vezes contaminadoras, violando informações restritas, colocando-o em situação de exposição:

No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu, por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns bens [...]. Nas instituições totais esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre o seu ser e o ambiente é invadida (GOFFMAN, 1961, p. 31).

É possível exemplificar, pelo relato de *Sol* sobre sua experiência no presídio, como esta violação se manifesta:

Fui acordado muitas vezes com socos e pontapés, chutes em todas as partes do corpo, a gente ficava tão quebrado que não deixavam a gente aparecer por causa dos hematomas. Lembro também que quando tinha rebelião tinha medo de morrer, então me escondia entre os colchões para não morrer.

Sol

Importante reconhecer, de acordo com Foucault (1989), que os métodos disciplinares surgem como forma de dominação dos corpos, tornando-os assim corpos dóceis, corpos que podem ser manipulados, obedientes, úteis, e acima de tudo, submissos.

Esteban (2004, p. 174) traz uma análise interessante sobre a complexa relação de saber e poder também instaurada no espaço escolar. “A subordinação, o autoritarismo, o controle unidirecional, a coerção, a distância, o não reconhecimento

da qualidade do outro são incompatíveis com o diálogo e a partilha de poder que a democratização requer”.

O universo escolar parece se construir como um forte aliado dos processos sociais de produção de desigualdade através da negação das diferentes identidades.

Ressalta a discussão sobre as relações de poder e sua articulação com a dinâmica de produção, validação e distribuição dos conhecimentos, dando visibilidade também às subjetividades e singularidades tecidas no processo de exclusão que promove ruptura e deteriorização individual e social. (ESTEBAN, 2004, p. 165)

Nessas complexas relações instituídas também no universo da escola, implica considerá-la como um espaço de constituição de identidades, pois é neste contexto que, frequentemente, se legitimam os melhores, os ganhadores, os mais comportados, os mais dedicados, dentre outras ‘qualidades’, isto é, aqueles que fazem parte dos grupos de indivíduos responsáveis pela sustentação de um modelo idealizado, disciplinarizado de aluno e de escola.

O depoimento de *Chuva* nos oferece uma ideia sobre como essas relações podem se manifestar:

[...] os castigos eram bem severos; eles nos deixavam trancados no banheiro; tinham que chamar a mãe para conversar com a diretora para tirar a gente de lá. Era classe mista; eu perturbava muito as meninas, molecagem de criança [...]

Chuva

Nesse raciocínio, Foucault (1989) remete-se à disciplina como um modo de exercer o poder em diferentes espaços sociais. Com objetivo de disciplinar e dirigir condutas, com função corretiva e com técnicas disciplinares, se fez presente também no contexto escolar.

Manifestações sobre as formas de avaliação também são evidenciadas:

Os exames antigamente eram muito difíceis, tinham duas professoras na sala era tanta pressão que a gente ficava nervoso só com a situação da prova, não tinha como colar, enquanto fazíamos a prova elas ficavam circulando, nós tínhamos muito medo.

Chuva

As práticas avaliativas fazem parte dessa dinâmica de violência, atuando no sentido de produzir silenciamento, como na concepção de Esteban (2004, p. 164): “vão apagando a alteridade, borrando as características que constituem o outro” [...]. Através da peneira da avaliação vamos desqualificando o outro, descartando seus

conhecimentos, seus processos diferenciados de aprendizagem, e é com aparência democrática que “a exclusão dos que não correspondem ao padrão se justifica como a possibilidade deles serem trabalhados para que se tornem iguais à norma” (ESTEBAN, 2004 p. 167).

Se refletirmos criticamente sobre as seleções dos conteúdos legitimados e os comportamentos adequados e sobre as preferências por determinados saberes, os padrões éticos e estéticos reconhecidos no espaço da escola podem nos remeter a um questionamento de que esta lógica tem uma intencionalidade, pois nos perguntamos: será que a escola é um espaço para todos? Para Skliar (2002, p. 197), toda vez que nos questionamos sobre educação preferimos nos ocupar mais com o ideal, como norma, do que com o humano. E se nestes questionamentos sobre educação nos esquecemos do outro, descaracterizamos nosso fazer. Os aspectos homogeneizantes que destroem as singularidades apontadas como dimensões subjetivas também compõem o currículo, expressão que compreende, em certa medida, as manifestações de *violências*.

Na primeira série eu tinha muita dificuldade para aprender, eu não entendia e não aprendia como as outras crianças da minha idade, por causa disso fui para escola de deficientes, mas fiquei pouco tempo na APAE.

Sol

O depoimento de *Sol*, afirmando que não conseguia aprender, merece alguns questionamentos: não aprendia o quê? Em que tempo? Em quais circunstâncias? Precisamos dar atenção ao quanto estamos invadidos de certezas, saberes, discursos que patologizam, culpabilizam e nomeiam o outro, traçando uma rígida fronteira da identidade normal e desviante, como referencia Ferre (2001), “negando a identidade à experiência de ser, existir e subsistir em um mundo real, com corpo real, uns sentimentos reais e uma vida real” (FERRE, 2001, p. 200).

Neste universo que serve como cenário de pesquisa, a escola, por sua importância e lugar social, tanto reflete o perfil da sociedade que a institui, quanto o constitui, pois a transforma e é ao mesmo tempo por ela transformada.

É neste sentido que as violências também encontram seu lugar no universo escolar. Manifestam-se com diferentes facetas, na forma de transgressão, indisciplina, delinquência, agressividade, força, maus tratos e comportamentos de incivilidades que forjam outras dimensões das violências, reveladas no contexto educacional (SOUSA, 2002):

Quando eu tinha uns 12 anos, me chamaram pra um desaforo no pátio, a gente lutava com qualquer coisa afiada que pudesse machucar muito. Eu ia para cima mesmo porque quando tu não participava das brigas ou das rebeliões eles te ameaçavam de morte, e matavam mesmo, eu assisti uns quantos morrer lá dentro.

Sol

No que diz respeito ao cenário escolar, é importante reconhecer as ditas violências silenciosas, muitas vezes veladas, mas que certamente se fazem presentes nesse universo. Exemplo disso são os índices de reprovação e a evasão escolar, os casos em que as notas aparecem como um instrumento perigoso que fortalece o mecanismo de reprovação e as relações de poder, acompanhado do medo, do autoritarismo, da discriminação e do convívio diário com vários preconceitos.

Como destaca Arroyo (2004) na questão do julgamento moral, que critica em seu estudo, a conduta dos alunos não se deve à condição social, ou julgamentos compassivos, naturalizantes pela condição que nascem alguns e da qual lhes é impossível escapar. Essa ideia é representada na fala de Sol:

Não tinha estudo dentro da FEBEM, só trabalho manual, eles falavam que a gente não precisava estudar, a gente não merecia, na verdade eu acho mesmo é que eles tinham medo da rebelião.

Sol

Faltam procedimentos de interlocução entre a escola e os movimentos sociais e culturais, que representam, de muitos modos, os interesses dessas comunidades. Por isso a importância de a escola disponibilizar-se a um gesto de escuta compartilhada, porque previamente acredita que os saberes dos outros não são científicos, não cabem no mundo dos letrados. Bourdieu (1975, p. 221) explicita:

A cultura que a escola transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Nesse processo de estigmatização, a psicologia escolar talvez tenha significativas dívidas com a educação formal, quando, por muito tempo, legitimou as práticas educativas de categorização, criando testes classificatórios que diferenciavam os aptos dos não aptos, validando os testes de coeficiente de

inteligência, medindo os níveis de inteligência com escalas e métodos quantitativos. Esse processo era reforçado por metodologias comportamentais e adaptativistas onde não se reconhecem as diferenças. Como não se admitir que estas relações de força entre grupos e seus modos de imposição são práticas de violências?

Valendo-se de um saber científico e técnico sobre as deficiências humanas, afirma Ferre (2001, p. 200), estas práticas de violências

[...] empenham-se em defini-los, classificá-los, atribuir-lhes identidades construídas a partir desse saber, para profetizar sobre como construí-los adequadamente nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para um “cada qual” delimitado em e por sua deficiência, que se constitui assim como definidora de sua “identidade”.

Como Ferre (2001) bem referencia, estas definições do psicologismo comportamentalista servem somente para atribuir as significações marginalizantes dadas a esses sujeitos, que certamente servem apenas para identificar e discriminar o ser humano e muito ou quase nada para promover ou intervir na vida dos mesmos. Segundo a autora (2001, p. 203), são formas de classificação e “divisão de corpos e mentes que não respondem nunca à complexa realidade que os professores e professoras enfrentam”.

Sua crítica fica em torno da negação da diversidade, que coloca as pessoas como sujeitos sujeitados, submetidos à sua função social. A subjetividade passa a ser produzida, em diferentes momentos e quadros institucionais não se encontra indissociável das experiências vividas.

Tanto quando não há o reconhecimento da identidade do diferente, quanto quando ocorre a negação de sua legitimidade, comprometemos igualmente sua formação, e isso pode ser também uma manifestação de violência, pois, conforme a reflexão feita anteriormente, estas experiências também as constituem, por isso abro espaço para algumas questões, para refletir sobre quem é este outro diferente e o que ele produz em mim.

São reflexões importantes e que contribuem para formular compreensões e práticas com parâmetros diferenciados, incorporando a pluralidade dos processos que entrecruzam as relações também pedagógicas e principalmente a dimensão intersubjetiva (ESTEBAN, 2004).

Mais uma vez a reflexão de Ferre (2001) nos auxilia a compreender que reconhecer a presença real do outro implica abrir os sentidos, correr riscos, abrir a

possibilidade de conhecer-nos, pois permitirmo-nos olhar o outro é olhar para o que negamos em nós mesmos.

Desejo ampliar a discussão de violências no sentido de que transcenda a questão de violência vinculada à questão de classe ou análises determinantes e totalizantes; a proposta é refletir sobre como estes parâmetros normativos também geram exclusão e desigualdades sociais, configurando a marginalização e os processos de exclusão social.

Nesse caso, identifico-me com Sousa (2002) na concepção de violências no plural (2002, p. 83), pois trata-se de um fenômeno multifacetado e de difícil apreensão. A autora delimita por violência [...] “todo e qualquer processo que produza desorganização emocional do sujeito, a partir de situação em que este é submetido ao domínio e controle de um outro, em que alguém é tratado como objeto”. A concepção de violências na pluralidade é devido às suas diferentes faces e tamanha complexidade com que se aborda este fenômeno de difícil compreensão, embora tão presente em nossos cotidianos.

A questão das violências dentro e fora das escolas ilustra o cenário da convivência entre adultos, crianças e jovens, e aponta o desrespeito entre as pessoas, incluindo os membros de uma família, cujas relações de violência sem sangue estão presentes, como aponta Restrepo (1998). Para o autor, a escola é violenta quando, com um olhar homogeneizador, não reconhece a diversidade, não legitima as formas diferentes de aprender, desqualifica e não reconhece a corporeidade dos educandos. Restrepo (1998, p. 65) afirma que haverá violência educativa sempre que reforçarmos a negação da legitimidade do outro:

[...] uma sociedade é violenta quando não reconhece as diferenças que animam grupos e indivíduos, tratando de impor a todos a mesma normatividade, sem aceitar a existência de casos singulares que obrigam a reconhecer modos diferentes de convivência.

Retrato desta violência percebe-se com facilidade nas manifestações da corporeidade de alguns moradores, que trazem no corpo e nas histórias sequelas do abandono, dos maus tratos e de uma vida difícil. Comprometimentos corporais, tais como dificuldade de se locomover, dificuldade de expressão e até mesmo problemas intelectuais são decorrentes de traumas e violências sofridas.

Lima (1997) faz esta discussão sobre o distanciamento das crianças pobres que frequentam a escola regular. A autora acredita existir um vácuo entre aquilo que

vivem na vida e aquilo que a escola apresenta como possibilidade; suas realidades nem sempre são consideradas legítimas, e para ela talvez este seja o principal fator da exclusão.

Nesse sentido, para Esteban (2004, p. 162), “o trabalho com a diferença no cotidiano escolar pode ser um trabalho que leva à discriminação, à segregação e à exclusão, em consonância aos processos sociais que aprofundam a desigualdade”.

Moll (2004) entende que a escola, através das suas peneiras – currículo, avaliação, procedimentos e instrumentos –, fragmenta, descontextualiza, nega outras possibilidades de ser. Neste processo linear, espera resultados homogêneos, deixa de promover *exercícios de ser*, pontos aprofundados no capítulo sobre a construção de significados na trajetória escolar.

Durante as reflexões ao longo do próximo capítulo, será incorporada a questão da busca do sentido e do significado dado à escola por estes sujeitos, ao que Geertz (1978) chama de teia de significados. Nossa condição, enquanto humanos, nos possibilita encontrar sentido nas tessituras dessas tramas que são nossas histórias de vida.

3 CONSTRUINDO SIGNIFICADOS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa, sempre é as marcas
Das lições diárias
De outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá [...] ²²

Neste capítulo, o objetivo é apresentar o percurso escolar dos sujeitos e refletir, como mostra a epígrafe acima, que dependemos sempre de tantas diferentes pessoas que passam pela nossa existência e nos afetam de alguma maneira, algumas fazendo toda a diferença, por vezes constituidoras de nossa subjetividade. Independentemente do lugar em que nos encontramos, somos seres relacionais, entretanto é dessa combinação de experiências vividas por cada participante da pesquisa que pretendo compreender o significado que a escola teve e tem na vida desses homens, revelando outros espaços de socialização e também de aprendizagens. Como ponto de partida, apresento um quadro com breve histórico de escolarização das três pessoas envolvidas neste estudo. Outro aspecto que será abordado são os espaços de sociabilidades que se tornam a escola da vida.



²² Música “Caminhos do coração” do compositor Gonzaguinha.

Vejam a distinção que nos apresentam estas três diferentes trajetórias de vida e de escolarização. *Chuva* é o único dos três participantes que, mesmo gostando de estudar, precisou priorizar a questão da sobrevivência, e o trabalho se mostrou como única possibilidade de sobreviver naquele momento. Já *Vento*, por dificuldades escolares, por sucessivas reprovações por sua resistência em seguir as regras da escola e também por influência do uso de drogas, abandonou a 7ª série. *Sol* afirma que não nasceu para estudar. Passou por diversas instituições. Primeiro frequentou a APAE, posteriormente morou em um orfanato. Passou boa parte da sua vida na FEBEM, quando saiu frequentou durante três meses o Mobral, morou na rua, esteve no presídio, manicômio judiciário, e foi alfabetizado informalmente depois de adulto em um hospital psiquiátrico.

Como bem traz Arroyo (2004, p. 83), suas referências aos seus tempos de vida são marcantes nas memórias do tempo de aprender, seja ele na escola ou na rua, tempo de criança, a vida na infância.

Qualquer relato de vida de muitos alunos que freqüentam a escola pública estará carregado de lembranças muito parecidas. Nas trajetórias dos alunos populares mal se marcam os tempos e as passagens de um para outro tempo de vida. Infância curta, adolescência curta. Como se tivesse escolhido o tempo. O que destacam como repetência é o trabalho.

Destaco o que Arroyo (2004) denominaria de entrecruzamento dos tempos. Tempo de ensinar, e o que aprender e em que tempo? Na escola e na vida se cruzam muitos tempos, o tempo escolar, o tempo etário e sua periodização, o tempo da escola, com seus processos sistematizados, e o tempo humano. Para Arroyo (2004, p. 209) “o tempo escolar é uma construção cultural, tem suas permanências, mas também suas limitações, de acordo com as mudanças que têm ido acontecendo na própria concepção das idades da vida”. Sua crítica se faz à centralidade dos tempos nos processos de ensinar e aprender, ao passo que as idades da vida não são estáticas, os tempos e necessidades humanas são outros, diferentes das prioridades da escola. Seus questionamentos estão em torno de como articular o tempo instituído, sequenciado num ordenamento temporal, com processos pessoais, de grupos etários, sociais e culturais.

A experiência de *Chuva* nos permite perceber, em certa medida, esse descompasso entre o tempo da escola e as idades da vida:

Nasci em Santos, São Paulo, em 1951, comecei na primeira série em 1959, no Grupo Escolar Municipal Padre Leonardo Nunes/SP, eu estudei até a quarta série do primário. Não passei no exame de admissão fui trabalhar e em 1976 voltei a estudar no ginásio na Escola Estadual José de Azevedo, onde estudei por um ano e parei.

Chuva

Sobre isso, Restrepo (1998, p. 65) argumenta que

[...] a escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre que continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula e negar suas singularidades, a tratá-los como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências com resultados iguais. (...) somos violentos quando a arrogância geometrizar e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é precisamente seu impressionante e farto leque de diferenças [...]

É possível observar que a trajetória escolar de *Chuva* possui um intervalo de treze anos longe da escola. O exame de admissão também passa a ser um dificultador do acesso ao ginásio.

[...] Eu sempre gostei de ler, escrever, estudar. Em 1977 eu parei porque trabalhava e saía muito tarde do serviço, quando mudei de turno por causa do trabalho, daí fui obrigada a parar não conseguia, eu dormia na aula de tão cansado.

Chuva

Deixar de estudar, portanto, não foi uma escolha, e sim uma condição imposta por necessidades sociais de sobrevivência. Distanciamentos que se fazem presentes por imposições sociais, como nos instiga a refletir Arroyo (2004, p. 21), nos afastando ainda mais das imagens românticas de infância que por vez construímos, imagens que são “destruídas pela barbárie social que nos assusta” com sua notável desigualdade, provocando, no mínimo, um incômodo nas formas de se ver a infância.

Nesta mesma condição encontramos uma revelação importante: a dificuldade de se manter na escola.

Comecei a estudar com 18 anos no Mobral. Eu não conseguia aprender e também era muito pesado, as provas acabavam muito tarde e eu tinha que andar quase uma hora a pé, chegava tarde e tinha que acordar de madrugada para trabalhar, acabei desistindo.

Sol

Eu trabalhava para ajudar no sustento da família, desde os meus 09 anos que ia para rua vender bala e engraxar sapatos, foi assim que eu fui começando a gostar da rua...

Chuva

Adorno (1993) considera perversa a inserção das crianças no mundo do trabalho, pois estão deste muito cedo condenadas às condições de desigualdade. Com o objetivo muitas vezes de gerar algum tipo de renda que supra as necessidades de sobrevivência do grupo familiar, “a criança trabalhadora deve aprender a dura disciplina do trabalho e regular o caráter lúdico do modo de ser infantil” (ADORNO, 1993, p. 192).

Como afirma Moll (2004), a escola pode ser vivida como um tempo vivo de possibilidades no qual a vida flui, *permitindo que os tempos de vida inundem os tempos da escola* e vice-versa. As crianças trabalhadoras, que deveriam frequentar a escola, dividem seu tempo com a necessidade de buscar meios de sustentação e/ou algum tipo de atividade lucrativa que lhe rendam o alimento. “De fato, instaura-se uma espécie de ‘curto-circuito perverso’ na medida em que pressões sociais, decorrentes da imperiosa necessidade de assegurar a sobrevivência de si e da família se intensificam” [...] (ADORNO, 1993, p.188).

Conceitos desenvolvidos por Moll (2004, p.102) nos auxiliam na compreensão da função da escola como “um espaço de acesso a direitos sociais, de aprendizagens, de possibilidade de autonomia, mas também de silenciamentos, de homogeneizações e de preconceitos construídos sobre a ideologia da mesmidade”²³:

Logo nesses depoimentos aparece com destaque como tudo se mistura. A escola entra como uma das lembranças mais fortes. Lembrar da infância é lembrar da escola e lembrar da escola é lembrar da infância e adolescência. São tempos e vivências que se entrelaçam.

Arroyo (2004) realizou um exaustivo trabalho com professores e alunos para propor um trabalho com tempo-ciclo de vida e de aprendizagem sem necessariamente cair no sistema seriado. A rigidez da lógica seriada pode continuar engessando tempo, conteúdos e ignorando cotidianamente trajetórias singulares, sejam elas pessoais ou sociais, como nos mostram as falas a seguir:

²³ Conceito desenvolvido por Skliar para referenciar a ideologia de produção de identidade a partir de padrões universalizados numa lógica branca, masculina, letrada, padronizante.

Eu não tenho boas lembranças de escola, a professora dizia que eu não aprendia. Eu não aprendia mesmo, por isso eu só reprovava e fui mandado para APAE.

Sol

Sol é um personagem que não teve vínculos familiares duradouros e passou por diversas instituições, como abrigos e internatos entre outros lugares que lhe serviram como referência. Suas dificuldades de aprendizagem e perspectiva patologizante inviabilizaram que continuasse no ensino regular. Talvez em função disso apresente resistências e dificuldades com a escola, e a escola não é um lugar do qual gosta de lembrar, assim como *Vento* deixa ver em seu depoimento:

Não tinha nenhuma vontade de estudar meu negócio era a rua, lá eu podia muito mais...

Vento

Bourdieu (1975) descreve o processo que faz da escola uma instituição de classificação social bastante eficiente. Sua prática é geradora de *habitus* que, de modo geral, criam disposições favoráveis com relação à cultura 'legítima' e ao mesmo tempo provocam a desvalorização da cultura de origem quando esta não corresponde ao que a escola considera importante. Ou seja, aprendemos a reconhecer bem cedo as distinções e hierarquias em nossa sociedade:

Quando entrei na primeira série, a professora me mandou para APAE porque eu não aprendia nada, e a minha mãe já era conhecida como doente da cabeça. Fui para outra cidade para frequentar esta escola. Neste meio tempo, perdi minha mãe; daí fui encaminhado para um abrigo onde fui expulso e encaminhado para a FEBEM por ter cometido um furto. Fiquei lá dos 12 anos aos 18 anos; depois morei na rua [...]

Sol

No depoimento de *Sol*, a escola é responsabilizada pela sua separação da família. Dubet nos provoca a pensar sobre as consequências das ações escolares quando propõe:

Trata-se dos diversos "efeitos" escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses "efeitos" não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa, entretanto, um papel que não pode ser negligenciado (DUBET, 2000, p. 35).

Identificamos a marca desses efeitos em discursos bastante incisivos e incorporados pelos sujeitos como naturais:

[...] eu repeti o ano muitas vezes, nem sei dizer quantas. Quando eu abandonei a escola, sabia que estudar não é para mim; eu nunca vou conseguir aprender matemática.

Vento

É desta forma que a escola produz controle *da* e *na* formação daqueles que dela fazem parte, manifestado enquanto uma estratégia na configuração de subjetivação que Foucault (1984, p. 137) interpreta como [...] “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”.

Nas relações escolares sobre as quais estamos refletindo, o poder assume inúmeras formas e direções. Seu alvo principal é a integração dos sujeitos ao sistema de regras e valores almejados. Para Foucault (1984, p. 08), [...] “o que faz com que o poder se mantenha aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

Eu levei muitas advertências na escola, fugia tantas vezes do colégio, matava aula e com quatorze anos que fui apresentado à maconha, foi na escola também que comecei a fumar cigarro.

Vento

Nas relações intraescolares, Foucault (1984) constata a ‘configuração social’ nas práticas pedagógicas, que se manifestam na forma, no currículo, nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras. São práticas que explicitam ou subliminarmente consagram formas específicas de inscrição das referências de gênero, religiosidade, etnia, classe social e sexualidade. Um dentre muitos exemplos são as brincadeiras: os meninos são fortemente incentivados aos esportes e brincadeiras de luta, enquanto às meninas reservam-se brincadeiras de boneca e casinha. O processo de ‘configuração social’ se manifesta também nas figuras expostas em cartazes e em material pedagógico, que mostram mais pessoas da cor branca, negligenciando a diversidade étnica do nosso país. Nas relações de gênero e sexualidade, aparece uma aceitação do menino com muitas namoradas, ao passo que o mesmo ‘modelo’ não é bem aceito para as meninas.

Todo dia a gente arrumava rolo, o uniforme era azul marinho, a gente adora carimbar a bunda das meninas com a pasta de carregar o material, a gente riscava com giz de quadro branco e saía na escadaria procurando vítimas, (risos) era nossa maior diversão [...] era bom aquele tempo de estudar se a gente pudesse voltar...

Chuva

O cotidiano escolar é atravessado por diversificados vetores que representam modelos hegemônicos de expressão de sentimentos, de desejos e também de modos prescritivos de desempenho performativo de gênero, sexualidade, classe social e etnia, entre outros.

Cabem aqui trechos da fala de práticas pedagógicas lembradas por *Chuva*:

[...] os exames antigamente eram muito difíceis, tinham duas professoras na sala não tinha como colar, enquanto fazíamos a prova elas ficavam circulando, só a presença delas já deixava agente com muito medo.

Chuva

São discursos, atividades, materiais didático-pedagógicos e práticas pedagógicas que visam normatizar os corpos e definir padrões de comportamento e modos de existência socialmente legitimados. Embora a escola reproduza tais arbitrariedades, ela não se limita a isso, visto que também é um espaço que possibilita a emancipação de muitos que dela participam, como podemos evidenciar nesta fala:

Eu era viciado em gibi, eu lia escondido na carteira, ela via e fazia que não via, e a professora dona Valdivia na época que eu me formei na quarta série do fundamental ela me deu o primeiro livro da minha vida o livro do último dos moicanos, não foi para a turma toda só, eu ganhei.

Chuva

Na conformidade ou inconformidade com as normas, os processos de subjetivação vão, de diferentes maneiras, tecendo-se também no cotidiano escolar. Ao produzir uma íntima articulação entre os que “sabem” e os que “não sabem” legitima-se a relação entre poder e saber. A escola historicamente transmitiu e ainda amplamente transmite a legitimidade dos poderes que incidem sobre a constituição das subjetividades. Young (2007, p. 1291), em uma de suas produções, chama a isso de ‘*conhecimento poderoso*’:

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que

os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos.

A escola, com frequência, tem sido evocada como um lugar que tem como principal objetivo “humanizar” os sujeitos. É nela onde supostamente se deve aprender o mundo, suas “verdades”, as regras de convivência. Logo, pode ser entendida como um espaço constituição de identidades (FREITAS, 2006):

Eu gostava muito de estudar, (risos) lá eu aprendia, brincava e fazia coisas, eu comecei a aprontar na 4º série, matava aula para fumar cigarro. (risos), se eu tivesse levado a sério não estaria assim hoje. É a vida fazer o quê?

Vento

A escola é um espaço de reconhecimento social de grande importância na vida dos sujeitos. Acaba se fazendo presente nas narrativas, pois mesmo aqueles que não têm oportunidade de frequentar os bancos escolares acreditam que se tivessem tido a realidade seria diferente; outros delegam seu insucesso à falta de oportunidade para estudar, à falta de maturidade e ao envolvimento com as drogas. Algumas vezes esse reconhecimento não é retratado de forma explícita e consciente, outras vezes encontro nas falas revelações mais desejosas e específicas, como a única possibilidade de ascensão social, garantindo um futuro diferente do que têm hoje, como a fala anterior de *Vento*.

Dentre os sujeitos estudados, a narrativa de *Chuva* sempre surge com positividade em relação à escola; ele afirma gostar de estudar e se reporta com gratidão a esse tempo, refere-se à escola com importância e exaltação, declarando que gostaria de ter oportunidade para continuar seus estudos.

Moll (2004, p. 108) nos alerta para a perspectiva de que a escola é contraditória, incerta e complexa, e que só pode ser compreendida nesta lógica para escaparmos da proposta culpabilizadora. O que a autora propõe é que a escola garanta o lugar para a diversidade e, nesse sentido, o desejável para a experiência escolar de continuidade aos estudos ao longo das suas permanências neste espaço, ampliando para além das “possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver, de sentir-se aceito”.

É neste espaço também que os conteúdos vivos da cultura se manifestam e, como escreve Arroyo (2004), são considerados valores culturais, pois a escola materializa modos de pensar, valores, hábitos e condutas, como nos revela na fala a seguir:

Lembro que como tinha poucas condições e gostava muito de ler e ir ao cinema. Eu vendia meus gibis que eu ganhava na porta do cinema para poder pagar a entrada e assistir os filmes. Com o dinheiro da venda dos gibis pagava a entrada e ainda sobrava para comprar pipoca e refrigerante. Os filmes que mais gostava era Tarzan, Zorro, Hércules.

Vento

Assmann (1998) configura suas idéias em relação às *experiências de aprendizagens* como fundamentais para um bom clima organizacional dentro da escola, sugerindo uma relação pedagógica com entusiasmos, com prazer em aprender, uma didática geradora de auto-estima com afetividade e criatividade, sem desconsiderar as humanidades e corporeidades presentes na sala de aula. Ainda sim, abre a possibilidade para um importante questionamento: *quantas vidas humanas são des-vividas na escola?*

A escola da qual os sujeitos desta pesquisa relembram está longe de ser um lugar dinâmico e criativo, é caracterizada por sua estrutura rígida, de caráter não flexível:

Eu era muito bagunceiro, aprontava todas, sempre era chamado pela direção, naquela época era bem rígido tinha inspetor, ele colocava a gente sentado durante todo o intervalo até bater o sinal para entrar para a sala, a gente perdia o que tinha de melhor na escola, as brincadeiras, as bagunças e o recreio.

Vento

Assmann (1998, p. 37), que define o sucesso ou o insucesso nas aprendizagens como janelas pelas quais o conhecimento entra, nos ajuda a compreender que estes são processos significativos para os sujeitos na medida em que produzem alterações no sistema complexo do cérebro, da mente e da corporeidade toda. Neste sentido um sistema inteiro se modifica ao aprender, “trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano”.

O autor (2000, p. 210) explora a perspectiva que os analfabetos do futuro estão longe de ser os sujeitos que não sabem ler e escrever, mas principalmente os que passam pela vida sem aprender valores fundamentais para se viver em comunidade, mantendo um estado aprendente diante das novas formas de atividade humana. Ou melhor, “significa igualmente continuar criativo e aprendente no que se

refere aos relacionamentos interpessoais e à convivialidade humana tanto no plano interpessoal imediato, quanto em perspectiva ampla e planetária”.

Desta maneira, destaco o depoimento de *Sol*, que desvinculado da família, precisou se readequar nestes relacionamentos de convivialidade:

Quando eu saí da FEBEM um primo meu foi me procurar para morar com meus familiares em Joinvile, foi quando eu conheci o resto dos familiares meus tios e primos, só que não consegui ficar lá eles desconfiavam muito de mim, minha tia vivia dizendo que eu não era um bom elemento porque eu tinha passado pela FEBEM, daí voltei pra rua.

Sol

Restrepo (1998, p. 18) quando aborda o analfabetismo afetivo, afirma que precisamos estar dispostos a “reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria da inteligência binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro”. Para o autor, “o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam”.

Essa reflexão mostra que *Sol* não desenvolveu a relação materno-infantil que Maturana (2000, p. 85) afirma “pertencer ao domínio de aceitação do outro como legítimo outro na convivência, ou seja, no domínio do amor enquanto conduta relacional”.

Pude observar, nas oficinas com os homens, que tanto eles como até mesmo seus familiares estão imersos numa busca de novas formas de se relacionar. E que a ausência de afetividade ainda é demarcada por um distanciamento que não oportuniza a conservação das relações materno-infantis²⁴. Nessa cultura ocidental em que vive boa parte da humanidade, parece que se configura uma ruptura da afetividade qualificadora. São formas de instituir o cuidado que não geram espaços para o reconhecimento da legitimidade do outro e que provocam o enrijecimento das relações. Há indicadores de que vive-se um tempo de atrofia afetivas com relação ao cuidado com o outro incluindo pais, mães, filhos, familiares, relações institucionais de um modo geral, aponta Restrepo (1998). Ou seja, os adultos cuidadores estão envolvidos com um mundo moderno permeado de contradições, conflitos e inseguranças.

²⁴ Conceito desenvolvido por Humberto Maturana (2002) para fazer referência à relação que a criança estabelece com a mãe ou com o adulto nos primeiros anos de vida.

Muitos desses homens experimentaram esta relação afetiva de cuidado pela primeira vez na Associação Vida Nueva, como é possível constatar no depoimento de Sol:

Eu quero muito poder voltar aqui e agradecer tudo que fizeram por mim, eles fazem tudo pela gente como se a gente fosse filhos deles, tem gente que não reconhece, mas eu não tive tanto como tenho aqui.

Sol

Pude compreender que a constituição da subjetividade é também construída pelas e nas relações interpessoais, não só nas relações familiares, como também por outras relações educativas às quais os sujeitos são submetidos. A escola, o orfanato, os abrigos, as instituições como a FEBEM se utilizam do que Larrosa (1994) vai demarcar como *dispositivo pedagógico*, conceito que esclarece como sendo qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Nesse sentido, todas as práticas pedagógicas e relações instituídas nas quais os sujeitos passam e criam vínculos, ou melhor, os lugares nos quais aprendem e modificam suas relações incluindo as transformações consigo próprio, por exemplo, são constitutivos da subjetividade. Segundo Larrosa (1994, p. 57), “o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia”.

Smolka e Góes (1993) nos auxiliam nesta compreensão de sujeito quando afirmam que:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro, singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA; GÓES 1993, p. 10).

Para Larrosa (1994, p. 37), as práticas pedagógicas constituem-se em mediações que transformam as relações do sujeito com ele mesmo, e nem sempre é positiva “essa relação na qual se estabelece, se regula, se modifica incluindo a experiência que o sujeito tem de si mesmo e a experiência de si”.

O que constrói e modifica a nossa experiência é o que Larrosa (1994) denomina de dispositivos pedagógicos que acontecem no decorrer de nossas vidas,

em diferentes espaços; são formas de desenvolvimento pessoal que o autor considera como *auto-reflexão*, *autoavaliação*, *autotransformação*. São práticas pedagógicas orientadas para a construção e transformação da subjetividade.

A partir disso, trago cenas para exemplificar, na prática, aquilo que o autor nomeia como práticas reflexivas sobre si, com mediações de certos aparatos pedagógicos terapêuticos de subjetivação.

3.1 EXPERIÊNCIAS DESVELADAS NO ENCONTRO COM O OUTRO

Cena da oficina do dia 05 de abril de 2008²⁵

Círculos sagrados de cura e conexão consigo

Participantes: Quatorze homens presentes

Proposta da oficina: Dinâmica corporal com danças circulares, com o objetivo de apresentar o significado dos círculos, realizar atividades corporais como forma de representar um espelho, onde o outro serve para ajudar a me enxergar como mecanismo de autorreconhecimento na relação com o outro. Confecção de uma mandala com representação interna da conexão de cura pessoal através dos desenhos dos círculos sagrados.

Nesse dia ensolarado, por volta das nove horas da manhã, quando chegamos à Associação, alguns dos homens estavam prontos, arrumados, e sentados na varanda da casa com a pasta do projeto no colo, esperando o carro das professoras no horário agendado. Ficava perceptível o cuidado com aparência, estavam arrumados especialmente para participar do nosso encontro. Subimos para a sala onde realizávamos as oficinas. Iniciamos com uma ciranda explicando o significado do círculo sagrado logo após a nossa consigna, que foi para juntar-se em duplas. Cada um teria que fazer expressões ou caretas para que o outro imitasse, possibilitando com isso uma simulação do espelho. No decorrer da dinâmica muitas gargalhadas se fizeram presentes e a configuração do espaço e das presenças já

²⁵ Registros extraídos do diário de campo da pesquisadora.

não era mais a do início do trabalho. Depois, seguindo a descontração, cada um deveria imaginar que tipo de instrumento musical gostaria de ser e usar o próprio corpo para tocar no ritmo da música apresentada. Na sequência, a proposta foi caminhar pela sala de modo a imitar algum bicho ou coisa parecida conforme o ritmo da música que tocava. Em seguida distribuímos folhas para que cada um elaborasse a sua mandala. A mandala deveria ter como objetivo a cura de algum aspecto da vida que pretendemos modificar. Por fim, abrimos para uma exposição reflexiva.

Vento participou fazendo referência à dependência química e colocou como objetivo simbólico na mandala que precisa curar a dependência do álcool. Afirmou que quando sair da Associação quer ter superado essa relação de escravidão com o álcool. Afirmou, ainda, ser compulsivo no uso da bebida, e disse antes não admitir que tivesse dependência física e emocional das drogas por nunca ter incomodado ninguém quando chegava bêbado em casa. Nas palavras de *Vento*:

Comecei a beber com 16 anos e algumas vezes me lembro que fui para a escola bêbado...

Vento

Hoje reconhece que sua dependência química está sendo tratada e aponta que existem outros casos de histórico de alcoolismo na família; seu avô materno e seu pai também faziam uso excessivo de bebidas alcoólicas. *Vento* admite que precisa colocar limites para não beber o primeiro copo, pois não sabe parar. Em outro depoimento, relata:

Eu trabalhei numa empresa que fabricava sacos plásticos, mas faltava muito por causa da bebida, então acabei perdendo esse e outros empregos pelas faltas no trabalho por causa da bebida.

Vento

Nesse e em outros exemplos, o álcool quase sempre aparece como uma alternativa de dissociação da realidade que os cercam. Sob a indução de bebidas e drogas fica mais fácil viver nesse mundo.

Outro depoimento faz referência ao uso de droga:

Sinto falta de ar quando estou triste, sinto muita falta das drogas, para melhorar tento conversar com os colegas para esquecer os problemas e passar a vontade. Sei que preciso de limites em relação a drogas e bebidas. Quero ficar limpo, voltar a trabalhar para que os meus desejos se realizem. Eu sei do meu histórico e das pessoas que bebiam na família.

Chuva

Larrosa (1994) propõe que todas as práticas pedagógicas e terapêuticas trabalhem na lógica do desenvolvimento de sua consciência, com objetivo de estimar-se, conhecer-se, controlar-se, regular-se. São termos que designam o Ser Humano. Do mesmo modo faz a crítica ao quanto as disciplinas pedagógicas terapêuticas também se articulam normativamente.

Larrosa (1994) chama este desvendamento da ideia que se tem de *Si* mesmo regido por incertezas, abrindo campo para possibilidades, sem antecipar resultados, sem regras definidas por ele como constituidoras do que conhecemos por identidade, autoconceito e consciência de si. Compreendo que as oficinas do projeto *Construindo Saberes* acabam por contribuir e constituir a consciência que os sujeitos em questão têm de si.

É nos estudos de Hall (1998) que encontramos sustentação para o entendimento do conceito de identidades no plural, sendo transformadas continuamente, confrontando-se com as instabilidades, adaptando-se às circunstâncias. O autor nos propõe pensar em um descentramento ou deslocamento que acontece nas diversas formas de estar no mundo social e cultural, e também de si mesmo.

Sugere-nos, Hall (1998, p. 13), uma compreensão de identidades móveis, marcadas pelo hibridismo cultural, pois em alguma medida somos interpelados com as representações que temos de nós e nossos sistemas culturais. Dessa forma, não cabe uma definição biológica, mas sim um entendimento que ela seja definida historicamente assumindo diferentes identidades que são “confrontadas por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais pode se identificar ao menos temporariamente”. O autor apresenta como seu conceito de identidade sofreu modificações antes de chegar à definição citada anteriormente. Passou por influências do iluminismo, que amparava sua concepção no indivíduo centrado, unificado, numa visão individualista. Também por uma visão que enfocava a relação, caracterizando o sujeito sociológico, cuja identidade sustentava-se na interação com a sociedade. Recentemente, com influência da concepção de pós-modernidade e da globalização provocando ultrapassagens de fronteiras e mudanças rápidas e constantes, é possível afirmar que o outro, os lugares, os aspectos culturais e históricos exercem influência em nossa identidade. Visto nesta perspectiva, podemos considerar a noção de autoconceito como “a

atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (OLIVEIRA, 1996, p. 152).

Chauí (2001) ressalta que o sujeito ativo, por sua vez, tem capacidade de controlar seus impulsos internos, suas inclinações e paixões, discutindo consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos. Esse sujeito indaga se os valores existentes devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avaliando sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta, respondendo pelo que faz, julgando suas próprias intenções e recusando a violência contra si e contra os outros, por exemplo. Contudo, nem todos os sujeitos adultos evidenciam esse modo de ser-no-mundo (MAFFESOLI, 1996).

Um exemplo em relação aos valores e regras referenciados anteriormente que pode ser esclarecedor, e que durante a pesquisa presenciei na Associação durante minhas idas a campo e muitas vezes relatado por alguns moradores, é que na ausência das autoridades da casa, no caso, os Freis, algumas regras estabelecidas para convivência naquele espaço eram transgredidas, ou melhor, em momentos nos quais as relações de autoridade não estavam vigentes, tarefas da casa, como a limpeza, eram deixadas de ser cumpridas. Também ocorria falta de respeito entre eles. Ficavam por um tempo maior no quarto, faltando às atividades pedagógicas, entre outros movimentos de transgressão em suas rotinas delimitadas. A ausência temporária da figura de autoridade refletia num relaxamento experimentando provisoriamente em suas vivências de rua. Tal comportamento é manifestado não por desconhecimento de suas obrigações naquele espaço, tampouco por desrespeito com as autoridades, mas por se guiarem por hábitos que pulsam suas formas de ser e estar dominantes do universo da rua.

Possivelmente a escola ocupe um lugar fundamental na constituição de regras, valores e ética. O agir ético é aprendido podendo guiar nossas atividades e as relações que estabelecemos nos espaços que frequentamos, para orientar as crianças, os jovens e os adultos na construção de sua autonomia. Os adultos e pessoas que ocupam o lugar cuidado necessitam reconhecer sua relevância na formação ética trançando, de forma conjunta com os participantes e coparticipantes das regras e dos valores a serem respeitados, uma forma de se relacionar e aprender a conviver, levando em conta a consciência de si e a consciência social como processos reguladores das inter-relações.

Relembro das falas dos pesquisados o reconhecimento aos Freis, retratando a Associação como um lugar muito diferente dos outros já experimentados, um espaço de *reconhecimento do outro como legítimo outro* (MATURANA, 1998). A criação das regras é movida pelo humanismo religioso sem administração da punição:

Aqui eu me sinto gente de verdade, sou respeitado e considerado! Nunca vivi isso antes na minha vida, eu não me lembro!

Sol

O tratamento diferenciado, pautado na Gestão do cuidado, e a atenção dada a cada um dos moradores transformam a casa em um lugar diferenciado. O investimento dos Freis na relação com cada morador, manifestado pela preocupação com a saúde, também a postura ética dos gestores em relação às regras estabelecidas sustentam a convivência harmoniosa. E alcançam o reconhecimento dos moradores, como é possível observar no próximo depoimento:

Os Freis acreditam e confiam na gente, eles dão responsabilidade pra nós, aqui o tratamento é muito diferente, eles falam sempre que a gente vai conseguir, só não fica quem não quer nada mesmo, eles são muito bons com a gente!

Vento

Dentre as histórias estudadas, fica perceptível que quem teve possibilidade de convivência familiar por um tempo maior e/ou frequentou o espaço escolar desenvolveu aspectos pessoais, como valores e crenças, componentes afetivos e emocionais que auxiliam no seu processo de resiliência²⁶.

A presença ou ausência afetiva de pessoas que servem de referência para as crianças e os jovens participam, significativamente, deste processo de constituição da subjetividade. Elas podem gestar as possibilidades para que esses sujeitos se apropriem de valores como autonomia e entendam que a liberdade acontece acompanhada de responsabilidade. A negligência e o abandono também são manifestações de afetividade, pois afetam o sujeito de qualquer maneira. As

²⁶ A resiliência caracteriza-se pela capacidade do ser humano responder de forma positiva às demandas da vida cotidiana, apesar das adversidades que perpassa ao longo de seu desenvolvimento. Ou seja, a capacidade é considerada como uma competência individual que se constrói a partir das interações entre o sujeito, a família e o ambiente e outros recursos internos. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage de forma direta ou indireta. Representa uma contraposição à ideia de que os sujeitos que crescem em ambientes adversos estão fadados a se tornarem adultos com problemas e ou fracassados. (SILVA, 2003)

famílias, em sua intimidade, são violentas também quando constroem ambientes hostis, com ausência de diálogo e abandono. As escolhas por jornadas de trabalho criaram, especialmente para as mulheres, exigências diferenciadas de convivência, ao mesmo tempo em que passaram a exigir atitudes de substituição do afeto entre o grupo familiar por atividades individuais e solitárias. O abandono, na sua forma mais ampla, acaba por mostrar o sofrimento de todos os integrantes da família (RESTREPO, 1998).

Quero muito encontrar minha família, quero poder pedir perdão! Talvez eu tenha perdoado minha mãe...

Sol

A escola, como um espaço de vivência e interação, exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento afetivo e pode, também, cultivar a relação materno-infantil entre educadores e educandos.

Nesse sentido, a afetividade se refere a tudo que nos afeta como seres de relações, mesmo o que deixamos de fazer pelo outro. As relações familiares e educativas são fragilizadas pelo “esquecimento” da dimensão afetiva e a afetividade pode ser compreendida num sentido mais complexo, porque ela engendra tanto os aspectos qualitativos das relações humanas, quanto aqueles que as desqualificam. O afeto se dá pelo movimento, por isso ele é uma ação sobre si mesmo e o outro, não uma mera expressão verbal. Portanto, afeto é tudo que nos afeta, e não somente de forma positiva e qualificadora como aparece na fala de *Sol*, ao incorporar o discurso afetivo da professora:

[...] a professora dizia que eu não aprendia, por isso eu fui encaminhado para a APAE fiquei dois anos lá.

Sol

Restrepo (1998) inquieta nossas reflexões quando aborda o analfabetismo afetivo. Para o autor, a cientificidade, assim como a robotização das relações, acaba por reduzir os laços de sociabilidade entre os seres humanos e contribui para tornar distantes as relações. Lembra que o que nos diferencia das máquinas e da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos. Nesse sentido, a escola precisa encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais, profissionais e intelectuais.

Às vezes eu acho mesmo que nunca vou conseguir estudar não tenho paciência não entendo o que eu leio, estudar não é para mim eu prefiro trabalhar...

Sol

A relação pedagógica dentro da escola estabelece uma divisão entre espaço de aprender e espaço de trabalho. Sabemos que a leitura que a escola tem separa o que corresponde à realidade de algumas crianças e jovens, estabelecendo uma forte diferenciação entre “mundo do conhecimento” e “mundo real”.

Eu trabalhava para ajudar no sustento da família, desde os meus 09 anos que ia para rua vender bala e outras coisas, foi assim que eu fui começando a gostar da rua [...]

Chuva

Não são as faltas e carências materiais, marcadas pela pobreza ou ausência de objetos, tampouco os déficits em níveis de desenvolvimento psicológico, cognitivo ou cultural do aluno que vão demarcar seu lugar, e sim o que Arroyo (2004) vai nomear de pedagogia do pobre, como o destino de classe que justifica a sua não-escolarização ou uma escolarização mínima, empobrecida em função do lugar social que ocupam. O mesmo autor questiona se a escola tem direito de se atravessar, julgar e condenar o destino de crianças e jovens, como parece ter acontecido com *Vento*:

[...] eu repeti o ano muitas vezes, nem sei dizer quantas. Quando eu abandonei a escola, sabia que estudar não era pra mim; eu nunca vou conseguir aprender matemática...

Vento

É também através da avaliação formal, com provas e exames, que acreditamos estar medindo os fragmentos de conhecimentos que as pessoas acumulam neste percurso de escolarização, é com avaliações fechadas que são dados os veredictos finais de aprovação ou reprovação, ou seja, numa lógica linear imposta pelo modelo adotado:

A continuidade, como duração, como tempo infinito, como um passo sem saltos, como princípio e final de cada um e de todas as coisas, é uma construção do tempo que serve para proibir seu contrário, isto é, proibir a descontinuidade, o salto, a irrupção, a ruptura; em síntese, um tempo que serve para proibir a diferença (SKLIAR, 2003, p. 43).

Já para se viver na rua não há nenhum pré-requisito, não é preciso passar para outra série, tampouco ser aprovado. Na rua vale simplesmente ser. Sob a ótica de quem está nesta condição, o aprendizado parte das necessidades e são formas possíveis de aprendizagem que podem ser tão ricas quanto o aprendizado formal oferecido pela escola. Vale retomar aqui as reflexões de Lima (1997, p. 69), que assegura que existe um “aprendizado específico que passa a caracterizar a subjetividade da rua. É no contexto das relações que vão se definindo esse saber, pois as condições da rua impõem formas peculiares de agir, de viver, de ser”.

Para Esteban (2004, p. 164), na rua não [...] “há lugares fixos nos quais os sujeitos serão incluídos, tampouco processos uniformes que conduzam indiscutivelmente à inclusão e à democracia”.

Nesta perspectiva, Larrosa (1994) nos provoca para uma reflexão sobre outras possíveis ‘ferramentas teóricas’ presentes nas instituições, ponderando de maneira diferente as relações pedagógicas sem legitimar unicamente as que se constituem no espaço escolar. O autor estabelece os limites e possibilidades existentes na construção e mediação pedagógica da *experiência de Si*.

Meu plano de voo para quando eu sair da Associação Vida Nueva é retornar para as minhas atividades diárias que é exercer a minha profissão de pintor residencial, como também tenho planos de construir uma família, pois já tenho um filho de 33 anos, eu tenho muita fé em Deus que tudo irá dar certo, pois nunca é tarde para recomeçar a reconstruir uma nova vida, tudo depende de cada um de nós, esses são meus planos que eu descobri aqui com o trabalho de vocês para quando sair da Associação e ganhar o mundo lá fora.

Chuva

É a esse entrecruzamento da experiência de si e da mediação pedagógica que Larrosa (1994) vai chamar de ‘dispositivos pedagógicos’, ou seja, relações que vão se estabelecendo em diferentes lugares pelos quais o sujeito circula e que podem apenas ser alcançadas na configuração histórica e culturalmente imbuídas em um campo de saber, sendo reconhecidas como formas de subjetivação.

Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas de transformação da própria subjetividade e principalmente mediado pedagogicamente pela relação que a pessoa tem consigo mesma. Larrosa (1994, p. 47) assegura que “esse jogo social enormemente complexo é submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, no qual a pessoa define e elabora sua própria identidade”.

Isso se dá também no processo de reconhecimento da própria singularidade, na medida em que deixam de ser tratados como sujeitos abstratos e saem do indiferenciado para identificar seus *despropósitos* e os motivos pelos quais trilharam os caminhos da exclusão, retomando das vivências do dia-a-dia a difícil experiência do fracasso para aceitá-la como legítima (ESTEBAN, 2004). Para ilustrar o propósito do qual o autor trata, exploro a seguir a descrição da cena da oficina do dia 09 de março de 2008.

Cena da oficina do dia 09 de março de 2008

Árvore dos Desejos

Participantes: Oito homens presentes, todos morando há mais de um ano na Associação Vida Nueva

Proposta do encontro: Contrato de trabalho com o grupo para um recomeço de ano e construção da árvore dos desejos

Nesta data, chegamos atrasados em função do trânsito, mas os participantes evidenciaram desde o início a ansiedade pelo primeiro encontro. A proposta neste dia girou em torno dos acordos, afinal estaríamos iniciando um novo ano de trabalho. Inicialmente a conversa com o grupo desenvolveu-se em torno do objetivo do projeto *Construindo Saberes*, questionando-os sobre os compromissos e os desejos de cada um.

Pudemos lembrar e comemorar as conquistas: *“cada um de vocês é o testemunho vivo da mudança, que juntos podemos. Dividimos a gratidão por estarmos compartilhando as suas conquistas”*²⁷.

Na primeira atividade, todos sentados ouviram uma música durante a qual tiveram de pensar em uma palavra que expressasse como cada um se sentia e se via naquele dia. Em seguida, em pequenos grupos, compartilhamos as palavras escolhidas. As palavras compartilhadas que circularam entre os grupos foram: estabilidade/ qualidade de vida/ ousar/ cuidar da saúde/ estudo/ trabalho /convivência.

Na sequência a consigna foi para que cada participante pudesse eleger, individualmente, diante das palavras escolhidas, o que seria a raiz, o início de tudo,

²⁷ Depoimento da Professora da UFSC que coordenava o grupo.

para que com isso priorizássemos a raiz, afinal é ela que nos dá sustentação para podermos colher frutos. Começamos a confecção da árvore pela raiz, iniciando uma reflexão a partir do seguinte questionamento: o que vai dar sustentação para a árvore, para manter a árvore viva?

O resultado do questionamento gerou trocas de ideias e as palavras eleitas pelos participantes foram: serenidade/ força de vontade/ carinho/ cuidado/ compromisso/ honestidade/ determinação/ esperança/ amor/ verdade.

No segundo momento da atividade construímos o caule como proposição de um trabalho coletivo na Associação Vida Nueva. Foi feito o seguinte questionamento: o que é ser grupo? Complementando o questionamento, a professora ponderou que o *“trabalho que é proposto aqui deve ser exercitado na vida cotidiana”*.

As palavras que compuseram o caule da árvore mediante o questionamento foram: ação, grupo só é grupo quando age junto/ solidariedade, um vai ajudar o outro/ honestidade, ser honesto com todos.

Na confecção da copa da árvore cabiam os desejos, sonhos e projetos. Os sonhos e projetos manifestados foram desde fazer um curso de computação a cuidar da saúde, como podemos constatar na sequência: concluir o curso técnico de panificação, fazer pilates, continuar o projeto, continuar o curso de informática. Fazer as aulas de capoeira, pilates e informática. Concluir o Ensino Médio, fazer pilates, informática, e cuidar da saúde. Prosseguir nos estudos, cuidar da saúde, arrumar um emprego.

Destaco os desejos de *Vento*, *Chuva* e *Sol*:

Concluir o ensino médio, fazer as aulas de informática e pilates.

Vento

Terminar o ensino médio, a informática, vir aqui na UFSC e fazer pilates.

Chuva

Retomar os estudos, melhorar no trabalho, fazer contato familiar.

Sol

Pude observar nos depoimentos dos participantes que a proposta para aquele ano era de terminar e/ou retomar os estudos, uma afirmação presente em todos os participantes da pesquisa, demonstrando que a escola é lembrada nas falas com uma possibilidade de mudar de vida e de ascensão social. A educação escolarizada é vista como um instrumento de transformação, mudança, esperança diante das dificuldades vividas e experimentadas nos contextos de rua. Em seus discursos, a legitimidade dada à escola e também ao processo de escolarização são falas marcantes.

Apresento a seguir o desenho realizado no dia da oficina e recriado aqui com os recursos do programa PowerPoint. O cartaz foi construindo artesanalmente em tamanho de aproximadamente um metro quadrado e recriado por mim fielmente com o auxílio da tecnologia.



A escola é um espaço de socialização, na nossa cultura, de importante reconhecimento e valorização. O passar ou não pela instituição formal deixa marcas no processo de subjetivação.

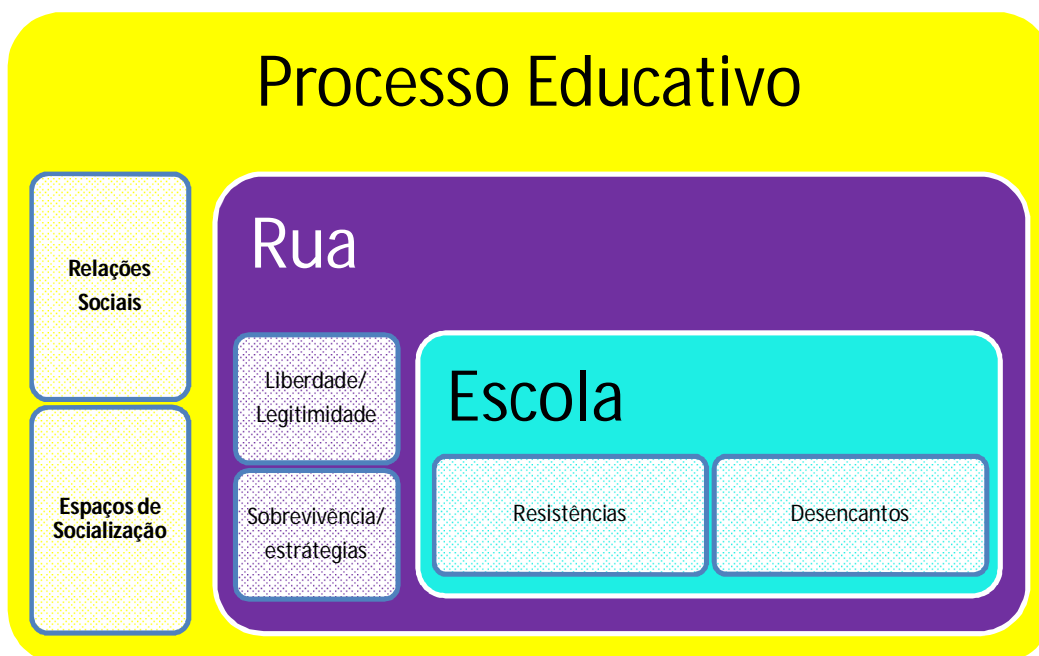
Ações como estas, que demarcam o reconhecimento e a definição dos limites, criando referências de qualificação, e acima de tudo, respeito pelo outro, precisaram se fazer presentes na vida cotidiana, independentemente do espaço que habitamos.

Como Moll (2004, p. 110) configura suas ideias, quando afirma que

O sentido de mudar a escola só terá validade para quem vive a escola desde as pequenas experiências cognitivas, estéticas, afetivas e sociais, produzidas nos inúmeros nichos das dobras da escola, puderem ser compartilhadas por seus protagonistas. Fora desse espectro, sobra a força aterradora daquilo que chega às escolas como norma vazia de sentido, destinada a ser meramente cumprida e, se possível, burlada.

3.2 ESPAÇOS DE SOCIABILIDADES: A ESCOLA DA VIDA: O QUE A RUA ENSINA?

Formulei o esquema que segue abaixo com a finalidade de demonstrar o que cabe nestes mundos tão distintos, – *escola* e *rua* –, como eles por vezes disputam o mesmo público e ambos possibilitam socialização e formas diferentes de aprendizagem.



Pensando o processo educativo numa dimensão ampla, tendo como premissa fundamental as relações sociais, infere-se que os processos educativos se dão em todos os espaços de socialização. Nesse sentido, entre os outros espaços, reconheço a rua, um dos elementos que transversaliza esta pesquisa, como sendo um desses lugares de socialização em que ocorrem processos educativos.

Nesse esquema a rua é representada de modo mais amplo, na cor amarela, pois sua dinâmica favorece a liberdade e acolhe a todos, exigindo dos que lá se encontram desenvolver estratégias de sobrevivência e formas de enturmação que fogem das práticas tradicionais de socialização, proporcionando múltiplas possibilidades de convívio (ARROYO, 2004).

Arroyo (2004) afirma que experiências de socialização como as vividas no universo da rua devem ser reconhecidas como audazes, pois desfazem com modelos mentais aprisionantes. São também formas de convívio flexíveis que incentivam outras habilidades, sobretudo a manutenção da vida, que se apresentam como momentos densos de socialização. Ações que são desenvolvidas pelos sujeitos que criam outra disposição de aprender e socializar as inúmeras situações que a vida na rua proporciona, sobretudo as dificuldades de sobrevivência, as táticas para conseguir alimento, se defender, aprender a ganhar dinheiro, as solidariedades, as muitas situações que se configuram como aprendizagem. Levando em conta a pesquisa de Lima (1997 p. 68), a rua passa a ser um “lugar de autonomia, liberdade, e as situações que vivem são mais significativas do que, possivelmente, aquelas vividas na escola. O saber é socializado e construído pelo contato com o outro”.

Arroyo (2004, p. 344) salienta que “o contexto de aprendizagem, socialização e desenvolvimento que oferecemos nos longos tempos de escola pode ser extremamente determinante das dificuldades de aprendizagem”.

A escolha pela vida na rua quase sempre foi acompanhada de uma falsa ideia de que na rua estariam livres dos rótulos, limites e/ou regras; falsa porque no que diz respeito ao espaço da rua as regras são outras, mas existem, como podemos perceber no depoimento a seguir:

Na rua não dá para bobear, se não tu é passado pra trás, na rua a gente aprende muita coisa e não dá pra ser bobo!

Vento

A escola, por sua vez, em alguns casos impõe resistências e apresenta seus desencantos, como no esquema que serve apenas de ilustração, fazendo referência ao mundo do sujeito, sem pretender fixar verdades, uma vez que o processo educativo é um processo complexo que precisa dar sentido ao mundo do sujeito e a si mesmo, pois o sujeito não pertence à escola, mas é um limiar nesse universo (MÈLICH, 2001).

Cardoso e Sousa (2007, p. 150) apontam que a escola, “preocupada excessivamente em nos tornar civilizados, talvez tenha esquecido de incluir na dinâmica curricular a sensibilidade e a empatia, como conteúdos que podem nos ensinar a importância de sentir em comum, de se estar em comunidade”.

Eu fui alfabetizado depois de adulto, dentro do hospital de custódia, uma enfermeira dizia que aprender a ler e escrever era uma boa forma de manter minha cabeça ocupada, acho que era mesmo, antes eu ficava só imaginando besteira, pensando como eu ia conseguir entrar no almoxarifado para pegar álcool etílico para beber.

Sol

As instituições de forma geral, assim com a escola, interferem diretamente na formação do *senso moral* dos sujeitos. A formação do senso moral de cada pessoa, imersa em um determinado contexto social, está relacionada ao sentimento de responsabilidade frente às ações que dizem respeito ou afetam o outro. Esse sentimento, por vezes, vem acompanhado de outros, como culpa, vergonha e remorso, quando a pessoa se arrepende da ação que praticou (CHAUÍ, 1994).

Com base nesse entendimento ressalto as colocações de Certeau, pela sua importante visão, alusiva ao modo de sobrevivência de pessoas como as pesquisadas:

Uma mudança social é deste ponto de vista, comparável a uma modificação biológica do corpo humano: constitui com ela uma linguagem, mas adequada a outros tipos de linguagem. O isolamento médico do corpo é resultado de um corte interpretativo que não dá conta das passagens da somatização à simbolização. Inversamente, um discurso ideológico se ajusta a uma ordem social, da mesma forma como cada enunciado individual se produz em função das silenciosas organizações do corpo. Que o discurso como tal obedeça a regras próprias, isso não impede de articular-se com aquilo que não diz, com o corpo, que fala a sua maneira (CERTEAU, 1982, p. 70).

Quem vive na rua está a todo momento precisando se desafiar e é desafiado a buscar táticas de sobrevivência. O autor enfatiza que as mudanças não refletem imediatamente, por vezes são pequenas e invisibilizadas, envolvem uma

complexidade de mudanças sociais, mas vão lentamente acomodando reações e assim sendo incorporadas, ou não, ao longo da relação com o contexto.

Desejo para este ano de 2008, que eu encontre meus familiares que há muito tempo não tenho notícias. Quero agradecer aos freis e ao trabalho desse grupo que estão me ajudando a ser uma pessoa melhor e que todos tenham paciência comigo.

Sol

O sujeito envolvido no processo internaliza novas visões, e se relaciona de forma diferente com as dificuldades e/ou experiência, e neste processo de organização, vai se apropriando de novas formas de ser, de pensar e fazer, algumas vezes sem refletir a respeito (FANTIN, 1997).

O que pensamos de nós, nossas formas de falar, nossa aparência, revelam também nossos modos de ser. Elaboramos nossos discursos que são reveladores do autoconceito; neste sentido incorporamos discursos, rompemos ou reproduzimos estigmas, somos frutos de uma intensa relação social. O lugar de onde viemos e onde passamos boa parte da nossa vida contribui para novas relações e mudanças (CERTEAU, 1982).

O relato do *Sol* em uma das oficinas onde precisava escolher um animal para se representar explicita o conceito que tem de si:

Escolho a Anta como meu animal, porque sabe o que guarda, tem um coração enorme, tem raiz e o que é bom não esquece. É também é um guardião! Tem um rato pequeno e triste dentro de mim tenho muito medo de falar com as pessoas, tenho muita dificuldade de comunicação com as pessoas elas são sempre uma ameaça pra mim.

Sol

O pensamento de Certeau é importante para compreendermos a rua como um espaço de aprendizagens e um universo que possibilita inúmeras formas de socialização, ambiente que permite ao sujeito aprender novas linguagens, incorporar diversas regras, hábitos necessários à sua sobrevivência, e, acima de tudo, formas de se relacionar. Assim, me valho das palavras de Durand (2000, p. 45) para reforçar que

A sociabilidade é uma forma autônoma ou lúdica de socialização uma vez que não implica propósitos ou interesses a serem atingidos e tampouco uma pauta determinando com antecedência os assuntos a serem tratados. A sociabilidade não busca resultados exteriores concretos e seu alvo imediato é o sucesso da interação, o fascinante jogo de relações que se cria entre os participantes. Por outro lado, o caráter lúdico da sociabilidade advém, também, do fato de ser uma metáfora da vida, um *jogo social*: a

sociabilidade joga com as formas da sociedade. É nesse sentido que a sociabilidade proporciona um sentido de alívio e liberação em relações às pressões cotidianas da vida: as forças carregadas de *conteúdo* da realidade estarão presentes, porém, de uma forma diluída e sublimada no jogo simbólico que se estabelecerá entre os participantes, configurando uma miniatura do ideal societário.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Considerando as questões centrais que nortearam esta pesquisa, posso afirmar que, apesar do empenho investido neste trabalho de investigação, não pretendo trazer verdades absolutas, nem mesmo pretendo apresentar conclusões, somei esforços no sentido de compreender a trajetória de escolarização de sujeitos em contextos de rua. Por se tratar de um contexto específico, procurei dar visibilidade às histórias de vida de três homens que passaram pela Associação Vida Nueva.

No processo de constituição da pesquisa privilegiei a interação com a Associação e principalmente a convivência com os sujeitos moradores da casa. Assim como com os participantes deste estudo, meu modo de entender pesquisa saiu da posição de neutralidade para com proximidade, ética e afetividade, estabelecer vínculos que fazem deste trabalho único e especial. Nesse movimento de 'apaixonamento' pelo tema, me vi confusa algumas vezes diante da proximidade e confluência com o universo pesquisado. Fez-se necessário certo distanciamento, sem perder a motivação, para estranhar o que em alguns momentos já me era tão familiar e conhecido.

Para compreender o percurso escolar desses sujeitos transitei por reflexões em torno da identidade, experiência, tempo e espaço de socialização, discussões que costuraram o texto e me possibilitaram verificar que a trajetória de cada um sofre modificações forjadas pelas experiências e suas diferentes possibilidades e oportunidades que mudam este percurso, configurando, assim, novos caminhos diante de tantos desafios que a vida apresenta.

A particularidade da experiência de cada sujeito, do modo como cada pessoa reage aos acontecimentos e aos seus efeitos na trajetória escolar e na rua, impede qualquer forma de generalização. O processo de fragilização dessas pessoas inviabiliza uma simples análise de *dados*, o que justifica, de certa forma, a contaminação de um olhar mesclado pela proposta etnográfica.

Em muitos momentos da pesquisa, nas narrativas dos sujeitos em contextos de rua, ficou evidente a aproximação com as drogas, dentre elas o álcool, a maconha, o craque e a cocaína. *Vento* alega que seu afastamento da escola se deu por decorrência do uso excessivo de maconha e posteriormente de cocaína. *Chuva*

não fez uso das drogas durante a trajetória escolar, mas afirmou ter perdido o trabalho e os laços familiares depois de adulto, por causa dessa dependência, passando por diversas internações e instituições de recuperação para tratamento de drogas. Já *Sol* afirma que a dependência do álcool se manifestou mais tarde, quando já era adulto, e hoje o reconhece como o principal responsável pelos crimes que cometeu depois de sair da FEBEM.

As dificuldades para se manter no espaço escolar transitaram por questões desde como priorizar a sobrevivência, precisando optar pelo trabalho, como no caso de *Chuva*, até a desmotivação com a dinâmica escolar, como no caso de *Vento*. A configuração da normatividade, regras e regimes que regulam a ordem escolar, as práticas perversas com manifestações patologizantes que determinam os que podem e não podem aprender no espaço da escola também contribuíram para afastá-los deste ambiente, como aconteceu com *Sol*.

A busca de identidade dentre esses limites sociais de confirmação e desconfirmação nos permite pensar os sujeitos em relação e fazer esta reflexão de quem nós somos, bem como nos situar em relação a algum grupo, para nos sentirmos pertencendo a ele. Portanto, nossa identidade se dá na interação entre a experiência subjetiva e o mundo histórico e cultural em que fomos formados.

Possivelmente estes sujeitos plenos de marcas culturais identificáveis transitaram entre lugares configurados também por efeito das poucas oportunidades de escolarização e diferenças de oportunidade, encontrando nas alternativas de deslocamentos e transitoriedades possibilidades de mudança. Descobriram, assim, diversos espaços de socialização e aprendizagem, e a escola não é o único nem o mais importante lugar que demarca a socialização, percebendo a rua como um espaço de aprendizagens e descobertas. E é no espaço da rua que se sentem acolhidos.

As violências são, portanto, movimentos que submergem dos diversos significados cujas explicações apresentadas são as experiências e o que é vivido por cada sujeito, como eles elaboram suas perdas e o impacto que elas geram em suas vidas. O processo de institucionalização vivido por *Sol* é um exemplo, bem como as dificuldades de se manter na escola, como no caso de *Vento* e de *Chuva*, e até mesmo as faltas de oportunidade e condições econômicas de sobrevivência. Principalmente a negação do outro como parte de nossa existência, o não reconhecimento do outro, constitui-se como uma forma brutal de violência, esse

sujeito que carrega a marca do desejo do outro e que define sua posição no mundo. Por outro lado, seu desejo de sair para buscar uma possibilidade de vida melhor, vislumbrada na ilusão de uma cultura capitalista de felicidade, o lança num mundo de vitrines e modelos ao qual não pode pertencer. E é muitas vezes diante de sentimentos de desespero e frustração que a possibilidade da droga surge como um recurso de fuga da realidade ou até mesmo de negação.

Esse sujeito descobre criativamente, no encontro com as forças de exclusão, um jeito de sobreviver e de se incluir no sistema. E a rua aparece como uma atraente possibilidade.

Embora a Associação Vida Nueva não determine tempo para permanecer morando na casa, nas narrativas registradas esteve sempre muito presente o desejo de voltar para a vida lá fora. O que chamou minha atenção diante da intimidade que estabeleci com esses sujeitos é que, independentemente das possibilidades ofertadas pela Associação, a rua ainda é um lugar desejado para se estar. Transitar por entre os lugares, deslocar-se entre a rua e os espaços desejados, é o que marca suas legitimidades. Os deslocamentos distanciam os homens da monotonia, surpreendem suas rotinas, e é na rua que experimentam a sensação de liberdade. A rua constitui-se também como um espaço de socialização estabelecendo estratégias de sobrevivência e cultivando um sentimento de utilidade. O aprendizado se encontra no fato de os sujeitos em contextos de rua buscar formas criativas de organização, de comunicação no convívio, e de comemorar a liberdade. Com o dia-a-dia marcado pela circulação sem se fixar a lugares, caminhando, conhecendo pessoas, vão procurando alternativas de sobrevivência como recolher e vender latinhas, ou lixo reciclado, guardar carros, furtar, pedir comida e dinheiro na rua.

Levando em conta os aspectos abordados, considero relevante realizar um pequeno panorama que constate a trajetória de cada participante da pesquisa.

Iniciamos com *Vento*, que dos três participantes foi o que teve um tempo maior de escolarização. Coursou até a 7ª série do ensino fundamental, com tentativas fracassadas de se manter na escola. Apesar de gostar de estudar, atribui ao seu envolvimento com as drogas a dificuldade de permanecer na escola, elegendo-o como o principal motivo pelo qual abandonou os estudos. A dependência química de maconha e cocaína foi, segundo ele, a responsável pelos seus deslocamentos, pois na tentativa de se livrar das drogas buscava encontrar outros lugares para se estabilizar. Conseguia empregos com certa facilidade, entretanto sua dificuldade

estava em se manter neles. Ficava poucos meses. O período de maior permanência em um emprego foi de um ano. Considera que sempre teve suporte familiar, mas em decorrência das recaídas com as drogas estas relações ficaram bastante fragilizadas, gerando insegurança e desconfiança por parte dos pais e familiares. Seguiu caminhando por volta de oito meses, e nos deslocamentos entre uma cidade e outra morou na rua, passou por albergues. Andava muito, segundo ele, em busca de se encontrar.

Chuva também realizou a escolarização primária até a 4ª série, no final da década de 60. Naquele período, para cursar o ginásio era preciso realizar o exame de admissão. Não conseguindo passar na primeira vez, acabou precisando escolher entre os estudos e a necessidade de sobrevivência. Com o desejo de estudar, fez a tentativa de retornar à escola sem sucesso, pela dificuldade em conciliar o estudo com os horários de trabalho. A necessidade de trabalhar foi maior, mas diferentemente dos outros participantes tem uma admiração pelo espaço escolar e considera fundamental o estudo formal, dando muito valor à instituição escolar. Seus rompimentos com os laços familiares também foram pelo abuso de drogas, perdendo o emprego e a confiança da família.

A trajetória de *Sol* acaba se diferenciando pelo fato de não seguir a escola regular, seu histórico contempla instituições que eu considero como espaços formativos e de socialização. Frequentou a escola por pouco tempo, apenas na 1ª série. Posteriormente foi encaminhado para uma escola especial onde ficou alguns meses. Morou em um orfanato, onde ficou dos seis aos doze anos, de lá foi para a FEBEM, onde ficou dos doze aos dezoito anos. Viveu na rua e foi preso. Na sequência, foi transferido ao manicômio judiciário. Cursou o Mobral por dois meses, aos dezenove anos, precisando trabalhar para se sustentar. Foi alfabetizado no hospital depois de adulto por uma voluntária, e tem recordações, segundo ele, traumáticas da instituição escolar.

Embora os três sujeitos que participaram da pesquisa estavam morando na Associação, durante o ano de 2009 pude presenciar seu retorno aos estudos; este era um sonho que eles tinham e realizaram. Com o apoio da Associação, cursaram a educação de jovens e adultos, numa cooperativa subsidiada pela casa. *Sol* cursou somente o ensino fundamental, *Vento* concluiu o ensino médio e *Chuva* cursou até o segundo ano do ensino médio.

Preciso deixar aqui registrado meu sentimento de gratidão, pois este trabalho desafiou-me a estranhar meus sentimentos em relação a esta população, rever meus pré-conceitos. Agradeço a oportunidade que tive de aprender com eles, experiência que me oportunizou a me desprender dos meus medos e a crescer com suas experiências grandiosas e desejo de se manter vivos com integridade.

Foi escrevendo as considerações finais que me veio um desejo profundo de saber como e onde estão esses seres humanos, pessoas que foram tão fundamentais nesta minha caminhada. Mobilizada por saber os caminhos que estão seguindo e com o auxílio da Associação Vida Nova, busquei de forma despretensiosa informações sobre onde e como estão esses homens.

Fui informada de que em dezembro de 2009, *Vento* que terminou o ensino médio na Associação. Está trabalhando na cozinha de um restaurante, mora no mesmo lugar onde trabalha, e tem sido muito elogiado por seus patrões. *Sol* terminou o ensino fundamental no período em que estava na Associação. Agora está trabalhando com construção civil e morando em uma pensão próxima ao local em que trabalha. *Vento* e *Sol* conseguiram emprego com a intermediação da Associação. *Chuva* não concluiu o ensino médio e fez curso de informática, saiu da casa e está morando próximo de seus familiares, prestando serviços de pintor como autônomo quando consegue. Voltou a fazer uso abusivo de álcool.

Talvez seja esta a dificuldade em finalizar o trabalho, pois a vida pulsa e não é possível fixar dados e informações, tratando-se de histórias de vida em curso, pois a cada nova possibilidade há mudanças na nossa trajetória. Como bem escreve Alberto Melucci (2001, p.28) em sua obra *A Invenção do Presente*, “somente uma sociedade aberta pode fazer com que a complexidade não seja nivelada e que a diferença não seja violentada. Manter aberto o espaço da diferença é condição para inventar o presente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ASSMANN & SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

ADORNO, Sérgio. **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, 1993, série idéias, nº 21.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja. 1975.

BROGNOLI, Felipe. F. **Trecheiros e pardais: estudo etnográfico de nômades urbanos**. Florianópolis, UFSC/CFH 1996. (Dissertação de mestrado).

CANDAU, Vera. Maria; SACAVINO, S. **Educar em direitos humanos: construir democracia**- RJ: DP&A, 2. ed. 2003.

CARDOSO, Terezinha. Maria; SOUSA, Ana. B. de; **Organização Escolar**. Curso de Licenciatura de Física na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC/EDA/CED/CFM, 2007.

_____, **Organização Escolar**. Curso de Licenciatura de Matemática na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC/EDA/CED/CFM, 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, H. O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo. In: BURITY, J. A, (org). **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____, **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1991.

_____, **A casa & a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa nº 119. São Paulo. Julho de 2003 (p. 30 a 45).

_____, **O que é uma escola Justa? a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DURAND, Olga C. **Jovens da ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização**. São Paulo: USP, 2000. (Tese de Doutorado).

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F. B.(org.) **Currículo: pensar, sentir e definir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FANTIN, M. **Construindo Cidadania e Dignidade: experiências Populares de educação e Organização no Morro do Horácio**. Florianópolis: Insular, 1997.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLEURI, Reinaldo M.; SOUZA, Maria Izabel Porto. Entre Limites e limiães de culturas: a educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org). **Educação na perspectiva intercultural. Mediações necessárias**. DP& A, 2003.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de educação**. n. 10. p. 58-78, São Paulo: ANPED 1998.

_____, **Diário de Campo**: alguns apontamentos. Palestra proferida na UFRGS em 14 dez. 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (org.) **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. El Sujeto y el Poder. In: **Revista Mexicana de Sociología**. v. 13. Jul/set-1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, Erveing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro. Zahar: 1980.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Editora perspectiva.1961.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 6. ed. Rio de janeiro: DP&A, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

JARDIM, Denise F. Performances, Reprodução e Produção dos corpos masculinos. In: LEAL, F. Ondina. **Corpo e Significado**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2. p. 373-383, maio/ago.2006.

_____. Historia de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “historias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de historias de vida. **Revista Educação**. Porto Alegre/ RS, n. 3 v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? **Educación & Sociedad**, Campinas, SP. N. 79, p. 67-84. ago. 2002,

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; FERRE, Nuria. P. de L. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **La experiencia de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Campinas, SP, n. 04, julho de 2001.

LIMA, Patrícia de Moraes. **A ciranda da rua: Um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis**. CED/ UFSC. 1997 (dissertação de mestrado).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MANFESOLI, Michel. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

MARCILIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil.1726-1950. In: FREITAS, Marcos C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____, **Formação humana e capacitação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (p. 269- 280).

MELUCCI, A. (Org.) **A invenção do presente nos movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL. Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL. J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. (Org.) Porto Alegre: Artmed, 2004. (p. 101-111).

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Ivone M. Autoconceito, Preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana L.; GÓEZ, M. Cecília. **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 7. ed. SP: Papyrus, 1996.

OLIVEIRA, Pedro. Paulo de. **A construção social da Masculinidade**. Editora UFMG, Rio de Janeiro: IURERJ. 2004.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes 1999.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUIZ, M. D, Trivialidade e Transcendência. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (p. 163-185).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, M. R. Santos da; **Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área.** 2003.

SILVEIRA, R. M.H. A entrevista na pesquisa em educação-uma arena de significados. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza & Góez, Maria. Cecília. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 7. ed. SP: Papyrus, 1993.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí? [tradução de Giane Lessa].** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** SP: Cortez, 2002.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Tese de Doutorado).

SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de M. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências.** Florianópolis: CED/UFSC/ Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

TORNQUIST, C. S. Vicissitudes da subjetividade: auto-exorcismo e liminaridade na antropologia dos movimentos sociais. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. **Entre Saias justas e jogos de cintura.** Florianópolis: Ed. Mulheres Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. (p. 43-74).

TORO, Rolando. **El paradigma biocêntrico e otros textos.** Chile, 1998. (inédito)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 1001, p. 1279-1282 set/dez 2007.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. CED/ NUVIC. **Projeto de Extensão universitária Construindo Saberes**, 2007.

VARANDA, W.; ADORNO, R. de C. F. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 1, p-56-69 Jan - abr. 2004.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de babel políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (p. 105-118)

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZALUAR, Alba; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 16, n. 45, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Você frequentou a escola? Consegue lembrar por quanto tempo?
2. Como foi sua trajetória escolar? Coursou até que período?
3. Quais lembranças você tem da escola?
4. Como foi estudar na sua época?
5. Conte-me: como foi sua experiência na rua?

ANEXOS

ANEXO 1: APRESENTAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO VIDA NUEVA²⁸



Foto da Praia da Enseada do Brito



Entrada da Associação Vida Nueva

²⁸ As fotos foram realizadas em uma oficina de fotografia e são de autoria dos pesquisados.



Casa dos Freis



Casa dos moradores



Horta



Jardim



Jardim



Açude

ANEXO 2: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Trajetória de Escolarização de sujeitos em contexto de rua

O senhor _____ está sendo convidado a participar de um estudo participando de entrevistas com o objetivo de rever sua trajetória de escolarização. Serão previamente marcados a data e horário para conversas, utilizando registro em cadernos de anotações. Estas medidas serão realizadas no PPGE/UEDESC. Também serão utilizados dados das atividades e dinâmicas em grupo. Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver medições não-invasivas.

A sua identidade será preservada, pois, cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo será a possibilidade de refletir sobre suas situações e escolhas de escolarização.

As pessoas que estarão acompanhando serão estudantes de mestrado Viviani Ayroso May e Gisela Eggert Steindel

O senhor poderá se retirar do estudo a qualquer momento.

Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

Assinatura do participante da pesquisa