

Ana Lúcia Horta Nogueira
Ana Luiza Bustamante Smolka
(organizadoras)

Questões de desenvolvimento humano
PRÁTICAS E SENTIDOS

MERCADO[®]
LETRAS

76998

O SUJEITO, A MARGINALIDADE E O JOGO DE SENTIDOS¹

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Introdução

O olhar rotineiro sobre a vida muitas vezes nos remete à percepção dos acontecimentos como “naturais” e “comuns”. Outros momentos nos sugerem a impressão de singularidade dos acontecimentos cotidianos, de modo que tendemos a desligá-los do contexto no qual tal fato se insere. A “marginalidade social” é um aspecto presente em nosso cotidiano e que podemos tentar conhecer des-cortinando-o de sua “naturalidade” e de sua “singularidade”. A discussão acerca da marginalidade muitas vezes aparece associada ao tema da exclusão. Nesse sentido, entende-se a marginalidade como a exclusão das pessoas dos processos de produção da sociedade ou dos bens por ela produzidos. Outros autores apontam para o fato de que

1. Este texto foi elaborado a partir de estudos desenvolvidos no projeto de pesquisa “Inclusão Social e garantia de direitos: a Criança e o Adolescente como sujeitos da história”, com apoio financeiro do CNPq.

a ideia de "exclusão" encerra em si uma falácia, visto que no movimento contraditório da sociedade todos os seus segmentos fazem parte dela, desse modo, o "não ter acesso" é uma forma de estar (/participar) na (/da) sociedade, dentro de sua lógica de funcionamento.²

Neste texto, gostaria de contribuir para essa discussão abordando alguns aspectos relativos à marginalização de crianças e adolescentes por parte das instituições que as acolhem. Para enfocar a questão, há a necessidade de trazê-la mais próxima e para isso é necessário esclarecer a que criança/adolescente me refiro.

A imagem abstrata de criança/adolescente apaga as contradições da sociedade que a comporta, portanto, acredito que não contribui com o debate. Para que não falemos de imagens é necessário situar uma sociedade determinada: o Brasil. Trabalhos (Del Priori 1991; Merisse *et. al.* 1997) apontam o surgimento do problema da "infância marginalizada" no Brasil com a chegada dos europeus e a escravização de índios e posteriormente de negros. As características da organização econômica e social instituída no Brasil, fundadas nos moldes dos países Europeus, propiciaram o surgimento de famílias não incorporadas diretamente ao setor produtivo, ou totalmente incorporadas por meio da exploração do trabalho. A economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios e a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Dados apresentados por Basbaum (1982, p. 93) indicam que, no início do século XIX, havia no Brasil 1.107.389 negros escravizados para uma população total de 3.596.132 habitantes. Ou seja, praticamente 1/3 da população brasileira era escrava. Ainda, é relevante lembrar que até o início do século XX grande parcela da população vivia na zona rural e as cidades não gozavam de infraestrutura suficiente para o atendimento da população.

2. Como exemplo, cito a análise que Marx desenvolve em relação à existência de um exército de reserva em *O Capital*. Crítica da economia Política.

Lima e Venâncio (1991) afirmam que desde o século XVII cidades brasileiras enfrentavam a situação de crianças abandonadas nas ruas. Souza (1991) relata a existência de bebês abandonados em cidades do ciclo do ouro em Minas Gerais que chagavam a ser devorados por porcos. Segundo pesquisadores, a emergência da situação de abandono das crianças foi fruto das relações econômicas e sociais daquele período. No regime de escravidão, muitas jovens escravizadas foram usadas como fonte de rendas, como pode ser observado em anúncio de um jornal de circulação no século XIX: "Vende-se uma preta da nação, com bastante leite e da primeira barriga, *sem cria*, mui vistosa e rapariga" (Diário do Rio de Janeiro, 4 de julho de 1850 *apud* Lima e Venâncio 1991, p. 68, grifo dos autores).

Apesar do abandono da população infantil desde o início da colonização brasileira,³ para alguns pesquisadores (conferir Lodoño 1991), a preocupação com essa situação evidenciou-se somente a partir da República (fim do século XIX) devido à crescente vinculação do país no mercado mundial, o que ocasiona importantes mudanças econômicas, sociais e de pensamento. A população anteriormente escravizada passa à liberdade, sem lugar definido nas relações de produção. A pobreza e, mais enfaticamente, a falta de pertencimento às relações de produção passam a ser identificadas com a marginalidade. Castel (1998), ao fazer análise da Europa dos séculos XIV a XVII, mostra a existência de uma massa imensa de pessoas que não é absorvida pelas mudanças nas relações produtivas. Na Europa, passam a ser foco das ações de coerção (com a polícia dos pobres) e de recolhimento (nos hospitais). No Brasil, situação semelhante vai se estabelecendo com a formação das cidades e o atendimento à criança em situação de abandono vai se constituir também através de atitudes coercitivas e segregacionistas. Como exemplo, é interessante apresentar os dados dos

3. É importante esclarecer que há registros de existência de crianças abandonadas por toda história Europeia. Durante a Idade Média elas foram recolhidas pelas casas de acolhimentos ou hospitais.

relatórios da Secretaria da Justiça e Segurança Pública da cidade de São Paulo em 1906. Segundo o documento, naquele ano encontravam-se presos 1.500 menores, dos quais, aproximadamente, 44% das causas foram identificadas por “desordens” e “vagabundagens” e 32%, por “motivos de menor gravidade”.⁴ Causa curiosidade o fato de que “desordens” e “vagabundagem” eram situações entendidas como as mais graves. Assim, quais seriam as “de menor gravidade”?

A “vagabundagem” era identificada à indecência e à transgressão aos bons costumes. Para pertencer ao grupo “não marginal” a criança e o adolescente deveriam estar enquadrados dentro de requisitos de convivência social. Esses requisitos estão expressos, por exemplo, em um decreto-lei do estado de Minas Gerais, do início do século XX, que dispensa da frequência às aulas alunos na condição de “indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene” (Decreto - Lei N. 7970-A de 15 de outubro de 1927 *apud* Peixoto 1981).

As mudanças ocorridas com a aglomeração das pessoas nas cidades desde o início do século XX trouxeram preocupações com a organização social. Medidas de higienização foram tomadas para controlar doenças e racionalizar as instituições sociais. As escolas são organizadas sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária. Em 1933, o decreto que instituiu o código da educação no estado de São Paulo revela a forma de organização proposta:

Parte VII

Da educação especializada

Art. 824

Dos tipos de escolas especializadas:

- a) escolas para débeis físicos
- b) escolas para débeis mentais

- c) escolas de segregação para doentes contagiosos
- d) escolas anexas aos hospitais
- e) colônias escolares
- f) escolas para cegos
- g) escolas para surdos-mudos
- h) escolas ortofônicas
- i) escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares.

Art. 825

O recrutamento de alunos para essas diferentes escolas, com exceção das indicadas à letra “h”, do artigo anterior, deverá ser feito pelo Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, que solicitará cooperação do Serviço de Psicologia e das várias instituições ou serviços especializados do Departamento de Educação. (São Paulo 1933)

Os “delinquentes” que deveriam ser “emendados” eram filhos de famílias identificadas como marginais. Kassar e Ferreira (2007) mostram que para lidar com a questão da infância, ao longo do tempo foram criados ordenamentos jurídicos com base em doutrinas. Segundo (2003) aponta que é possível identificar três doutrinas que definem os parâmetros legais para o “direito do menor”: a doutrina do direito penal do menor, a doutrina da situação irregular e a doutrina da proteção integral. A partir dos estudos de Lodoño (1991), Méndez (1998) e Segundo (2003), Kassar e Ferreira apontam para a existência de mudanças no enfoque da questão. A doutrina do direito penal do menor propõe que o Direito se interesse pelo menor somente a partir do momento em que este pratique um ato de delinquência. Essa doutrina sustentou o primeiro Código de Menores do Brasil (1890), que para Lodoño (1991) não contribuiu para melhorar a situação da criança em relação

4. Para maior detalhamento, ver Lodoño 1991.

a sua responsabilização penal, mas apenas encarcerava a criança juntamente com presos adultos.

A Doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular propõe que a proteção estatal deve dirigir-se à erradicação da *irregularidade da situação* em que eventualmente se encontra a criança e o adolescente. Nesse momento, era entendido como “irregular” tanto situações de carência como de conflito com a lei.

Apenas recentemente, iniciam-se no Brasil pesquisas sobre a história e a situação da infância brasileira, que colaboram na mudança de enfoque para o tratamento desta questão. Após muitos embates envolvendo o Estado e a sociedade civil organizada, ocorre a instituição de leis que propõem a proteção integral à criança e o atendimento de seus direitos fundamentais. A doutrina da proteção integral considera crianças e adolescentes como cidadãos em condição peculiar de desenvolvimento, que devem ser tratados como prioridade absoluta. Alguns autores consideram essa percepção como um novo “paradigma” na abordagem da questão.

Esse novo paradigma possibilita repensar profundamente o sentido das legislações para a infância, transformando-as em instrumentos eficazes de defesa e promoção dos direitos humanos específicos de todas as crianças e todos os adolescentes. A ruptura com a velha doutrina é evidente. (Méndez 1998, p. 32)

Entendo que a sociedade brasileira contemporânea encontra-se diante de um impasse: de um lado a constituição histórica de direitos e o reconhecimento da necessidade de políticas sociais e, do outro, a persistência de uma grande desigualdade social, desigualdade esta proliferada nos caminhos instituídos pelas políticas econômicas. As muitas famílias que se encontram em situação de pobreza estão no foco do discurso sobre marginalização social e de inúmeras ações focais, parte das “políticas de inclusão”.

A discussão a respeito da exclusão tornou-se premente para a sobrevivência das sociedades contemporâneas que, na tentativa de atender à demanda de suas próprias contradições propõem políticas sociais, hoje sustentadas sob o discurso de “inclusão”. A implantação de “políticas de inclusão” traz inerente a ideia da existência de uma população excluída e está relacionada à imagem de “marginalidade social”. Embora esse tema seja constante na academia, desde os fins dos anos 1980 a produção de trabalhos envolvendo o conceito de *exclusão social* cresceu na Comunidade Europeia, com as contribuições de Castel (1998); Paugam (1999); Bourdieu (2001), entre outros. Na Europa, essas produções foram impulsionadas pelo redesenho político e geográfico dos países nas décadas passadas. Políticas públicas que possibilitem a “inclusão” são propostas como uma tentativa de atender as populações consideradas “excluídas” ou “marginais”.

No Brasil, muitas das ações de enfrentamento à exclusão dizem respeito diretamente às crianças e aos adolescentes, como Bolsa-Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, entre outros. Essas ações são implantadas a partir da adesão, por parte do Brasil, a acordos internacionais (Declaração de Jontiem em 1990, Declaração de Salamanca em 1994, Convenção 182 da OIT em 1999, entre outros). Frequentemente esses acordos (ou seus princípios) são materializados ou incorporados em leis. Esse conjunto de leis e ações pretende concretizar políticas sociais, sob a sustentação de um “discurso sobre inclusão”, que elege a escola como o lugar – por excelência – da criança/adolescente. As ações e projetos, que se constituem como efetivação das políticas públicas direcionadas à infância e à adolescência, devem ser asseguradas por uma “rede de proteção”. Essa “rede” é formada pelos serviços de saúde, educação e assistência que asseguram a concretização de tais políticas.

A infância e a adolescência, apesar de receberem grande atenção por meio de projetos e propostas do poder público e da sociedade civil, ainda enfrentam grandes problemas no que se refere à implementação de seus

direitos. Esses direitos foram formalizados e garantidos há mais de uma década em leis federais: a Constituição Federal, o Estatuto da Infância e Adolescência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras. No entanto, parece haver um anacronismo entre a vida cotidiana de grande parte das crianças e as expectativas e solicitações constantes da sociedade contemporânea. Legalmente, à criança é destinado o direito ao estudo, à proteção, ao lazer, ao acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Elementos coerentes para a formação das pessoas em uma sociedade complexa. Porém, a concretização desses aspectos parece distante...

Aproximações para conhecer a infância e a adolescência

Há alguns anos, tento entender a constituição social do ser humano inserido nos meandros das relações sociais, em meio ao movimento da história. A motivação para a proposição desta forma de trabalho surgiu de uma questão norteadora: Como se constituem os sujeitos inseridos nas "franjas" da sociedade? Para análise do movimento social, apoio-me em Marx (1968, 1983) e Gramsci (1987) que ressaltam a emergência das relações humanas na construção do movimento social. A sociedade é concebida como um espaço extremamente dinâmico, contraditório, heterogêneo. Dentro da perspectiva adotada, o homem é, ao mesmo tempo, "construtor" e constituído por suas condições de existência. Os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, no curso do pensamento desenvolvido por Marx e Engels, apontam para o fato de que o desenvolvimento do psiquismo se dá dentro das possibilidades oferecidas, em última instância, pelas condições de produção material. Essas condições possibilitam a constituição do que se pode chamar de "especificamente humano" (conferir Vygotsky 1981, 1989). A formação do próprio pensamento é um processo de construção social. Nas palavras de Bakhtin, "*nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio*" (Bakhtin 1992b,

p. 317). Na relação homem-sociedade, busco visualizar, num polo, a autonomia de cada ser humano e, no outro, seu "*assujeitamento às condições de produção e às determinações do discurso*" (Smolka 1997b, p. 31).

O discurso do sujeito, assim como seu pensamento, está intimamente ligado à sociedade na qual se encontra imerso. Sob esse enfoque, os sujeitos quando falam de suas vidas refletem e refratam as relações historicamente produzidas; relações essas, apropriadas nas práticas sociais, entre os homens, permeadas no/pelo discurso. Na elaboração do discurso, há o antagonismo, o complemento, a disputa, o enfrentamento, a assimilação. Na constituição do discurso pessoal há a apropriação do discurso do outro, não apenas pela aderência, mas também pela contraposição, pelo embate. Na tentativa de entender o olhar de sujeitos percebidos como "excluídos" na sociedade contemporânea brasileira, escolhi discursos que envolvem a vida de jovens, em contextos diferentes, mas que têm em comum a relação com a sociedade pelo lugar da marginalidade. Com a intenção de conhecer meandros das relações sociais construídas na "exclusão", primeiramente apresento o discurso de um sujeito, ex-aluna de classe especial para deficientes mentais, que aqui recebe o nome de Ana.⁵ Para análise de seu discurso utilizo como contraponto, documentos referentes à Educação Especial do tempo em que Ana estudou e depoimentos de professores de classes especiais sobre seus alunos, colhidos no período em que Ana frequentava essas salas. Em um segundo momento, apresento o discurso de adolescentes em situação de exploração sexual, referindo-se a essa situação.⁶ Esses discursos também são analisados toman-

5. Parte desse material está analisada em Kassar (2006a e 2006b). As memórias de Ana foram colhidas em 2000, quando contou suas experiências educacionais ocorridas entre 1982 e 1992. Ana, no momento da realização da entrevista, tinha 23 anos. Todos os nomes apresentados no texto são fictícios.

6. Esse material foi coletado em um trabalho de pesquisa que contou com o apoio financeiro da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

do como contraponto discursos de profissionais que trabalham em serviços de proteção à criança e ao adolescente, que formam a “rede de proteção”, e a documentos referentes à garantia de direitos.

• Caso 1: Ana

As classes especiais para deficientes mentais foram implantadas no Brasil no decorrer do século XX,⁷ mas esse serviço sofreu uma grande expansão, a partir da década de 1970, impulsionado pela implantação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. No município em que Ana viveu,⁸ as primeiras classes foram implantadas em 1977, seguindo a política de expansão de atendimento educacional proposta pela Lei Educacional 5.692 de 1971. Nesse período, crianças foram encaminhadas para esse atendimento por decisão interna da escola, considerando-se anos de repetência ou por dificuldades acadêmicas identificadas pelo professor, coerente ao estabelecido pela Legislação Educacional Federal vigente na época, que definia a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, *os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula* e os superdotados” (Lei 5.692/71, Art. 9º, grifo meu).

O início da vida escolar de Ana foi em 1982, aos 7 anos na 1ª série. Ficou nessa série até 1985 (dos 7 aos 10 anos). Em 1986 (com 11 anos, após 4 anos frequentando a 1ª série) foi transferida para a classe especial, aí permanecendo até a data de uma avaliação psicopedagógica realizada em 1989 (após 4 anos de frequência na classe especial, então com 14 anos). Após essa avaliação, Ana foi reencaminhada para classe do ensino regular.

7. Em Brasil (1975), há o registro classes para atendimento de alunos com deficiências física, visual, mental, auditiva e problemas de comportamento desde 1887 e nas primeiras décadas do século XX.

8. A pesquisa foi realizada em Corumbá/MS.

O período em que Ana frequentou a escola é anterior à promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 e à disseminação do discurso sobre inclusão educacional. Na época, o discurso corrente na Educação Especial era o da integração, apoiado no conceito de normalização. Os princípios de normalização e integração⁹ foram difundidos pelo CENESP para suporte ao atendimento educacional das pessoas “excepcionais”.¹⁰ Olívia Pereira, consultora do CENESP, esclarece que

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (Pereira *et. al.* 1980 *apud* Jannuzzi 2004, p. 16)

Uma prática comum apoiada nesse discurso foi o encaminhamento de alunos que frequentavam classes especiais para salas de aula do ensino comum em todo o país e também no município onde Ana estudou. A partir do ano de 1988, a Secretaria de Educação de Estado iniciou um processo de avaliação diagnóstica para identificação dos possíveis casos de deficiência mental. Todos os alunos já matriculados nas classes especiais passaram por esse processo. Com a aplicação de testes de diagnóstico, a partir de fins de 1988, houve um significativo decréscimo de matrículas nas classes especiais para deficientes mentais em todo o estado. Essa mudança

9. Esses princípios referem-se ao movimento de *mainstreaming*, originário da Dinamarca e que se espalhou pelo mundo, contra a internação maciça das pessoas com deficiências em instituições asilares.

10. Termo utilizado na legislação da época.

também foi registrada no município pesquisado.¹¹ Ana, que já frequentava classe especial, passou por esse processo e o relata:

Quando eu entrei na escola, eu entrei com sete anos, eu não fui pro prezinho... já fui pra primeira série... Aí eu tinha dificuldade para entender... estudava e chegava lá, esquecia e a professora: 'estuda, estuda, tem que aprender',... Até que foi um dia, chamou minha mãe pra ir lá na escola, pra comunicar que eu tinha dificuldade de aprender... Aí surgiu pra mim entrar nessa sala especial. Foi bom pra mim porque os professores faziam todos os tipos de trabalho. A professora liberava eu pra ir pra sala especial, aí eu comecei a me esforçar em casa... Meus pais me ajudavam, meu irmão... E a maior dificuldade minha era de aprender a ler. Eu tinha maior dificuldade mesmo é de aprender a ler... Solettrar então! A professora pegava no meu pé... Foi super legal, que os professores ajudavam... Tudo era em grupo, em quatro professoras que puxavam a gente. Tinha uma que fazia brincadeira, trabalho, quebra-cabeça, sabe? As coisas, se eu tinha algum problema..., 'Ana, se você se esforçar, você vai ser uma boa aluna' Tinha que estudar bem, (...).

Aí eu peguei e continuei lá na escola, só que teve uma época que mamãe foi lá, via meus trabalhos, fazia trabalho, tinha reunião lá pra ela, ela tinha que participar também da sala especial com as professoras... Faziam perguntas como que era em casa... se meu pai me maltratava, se meu pai me batia, se meus irmãos batiam em mim... pra 'mim' ter essa dificuldade que eu tinha na escola!

11. Anteriormente à adoção dessa avaliação, havia uma média de 14 crianças por classe especial. Em 1988, ano do início da aplicação do diagnóstico, a média por classe caiu para 10 crianças, chegando, em 1990, a menos de 4 crianças por sala (conferir Kassar 1995).

Só que eu falava pra professora que não tinha problema em casa, familiar, porque ninguém nunca me bateu, nem minha mãe, nem meu irmão pra 'mim' aprender...

‘– Mas, você nunca apanhou?’ Eu falei: não! Nunca minha mãe bateu em mim... Eu sou a caçula deles e eles nunca me bateram. Eles pensavam que meu pai me batia pra 'mim' ter esse problema. Aí, só que eu falei assim que eu também já entrei tarde na escola, pensei que ia entrar com seis e entrei com sete...

(Depoimento de Ana)

Ana recorda-se de momentos entre a classe comum e a classe especial. Em sua memória, há a dificuldade de aprender: "... Aí eu tinha dificuldade para entender... estudava e chegava lá, esquecia". Há, também, a insistência da professora: "estuda, estuda, tem que aprender" ou o incentivo: "Ana, se você se esforçar, você vai ser uma boa aluna". Ana se lembra que, devido a essa dificuldade, foi encaminhada para uma classe especial. Essa é a causa apontada, talvez pelo discurso do professor, segundo o relato de Ana: "Até que foi um dia, chamou [a professora?] minha mãe pra ir lá na escola, pra comunicar que eu tinha dificuldade de aprender... Aí surgiu pra mim entrar nessa sala especial."

Reconstruindo a história de Ana, através da busca de informações em sua avaliação psicodiagnóstica, datada de 1989 (após quatro anos de frequência na classe especial), os registros informam que a aluna durante a avaliação respondeu adequadamente às questões solicitadas, demonstrou-se "interessada e muito observadora, respondendo com convicção e clareza a todas as perguntas apresentadas". Ainda, segundo o relatório arquivado no setor de Educação Especial, Ana escrevia o que falava, lia o que escrevia e demonstrava habilidade em usar conceitos e operações numéricas. Como resultado da avaliação, Ana deveria ser encaminhada, no próximo ano, para o ensino regular, o que realmente aconteceu segundo seu relato: "Depois que eu saí dessa sala especial, eu fui

pra 1ª série, mesmo, normal. Aí as professoras me deram a maior força – ‘Ah! Até que um dia você passou... e só você passou da sala especial!’”

Quais os motivos que teriam levado Ana a ser encaminhada para uma classe especial? Segundo o relatório sobre sua vida escolar, Ana foi encaminhada a uma classe especial por apresentar “distúrbios de atenção”. Retomo a história da educação especial no município estudado e vejo que, até a data de 1988 as crianças eram encaminhadas às classes especiais por decisão interna da escola. Ao conhecer os depoimentos de professores que atuavam em classes especiais naquele momento, encontro algumas pistas para entender esse processo:

A gente conversava com o professor da 1ª série: ‘Se tiver aluno, assim, que não esteja acompanhando a turma...’ Aí eles mandavam pra gente. Por exemplo, número de repetências, dois anos na 1ª série já era clientela de classe especial.

(Professora Regina, 17 anos de magistério, relatando os encaminhamentos para classes especiais antes da utilização de avaliações diagnósticas. Depoimento colhido em 1990).

Bakhtin (1988, p. 48) argumenta que o pensamento individual é constituído nas práticas sociais, na apropriação do pensamento socialmente produzido. Ao ouvir a professora, de certa forma, ouvimos também o disposto na Lei Educacional 5.692/71, vigente à época, que previa tratamento especial a alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (Lei 5.692/71, Art. 9º). O encaminhamento de Ana para uma classe especial parece, portanto, estar relacionada ao seu insucesso escolar e às consequentes reprovações.

Qual o olhar da literatura a respeito do fracasso? Ferreira (1986), a partir de estudos elaborados sobre manuais de psicologia adotados nos cursos de pedagogia, mostra-nos algumas caracterizações encontradas a res-

peito do fracasso escolar. Este está relacionado às crianças de classes populares, que, segundo os manuais estudados, são as “crianças que fracassam” e a elas são atribuídos atributos como “indisciplinadas, desnutridas, carentes afetiva e culturalmente, deficientes intelectualmente” (Ferreira 1986, p. 8). Nas falas de nossas professoras encontro a apropriação desses discursos:

a Deficiência Mental, a dificuldade de aprender, eu acho que vem daí, porque a criança não é bem alimentada, não tem saúde, não dorme direito, é... a maioria vive, assim na rua, vendendo as coisas, ajudando os pais, ou então, já vive na rua porque não tem nem pai nem mãe em casa, né?

(Professora Olinda, dez anos de magistério. Depoimento colhido em 1990)

Contini (1988), em trabalho realizado no mesmo município com professores alfabetizadores, na década de 1980, relata a identificação desses mesmos atributos nas falas desses professores quanto à relação: insucesso escolar/falta de condições sociais de seus alunos. O fracasso escolar parece ser sempre atribuído não só às características apresentadas pelas crianças, mas também a uma família que supostamente não se envolve com seu filho e não propicia, portanto, o desenvolvimento das habilidades intelectuais. O depoimento da professora Olinda reforça essa posição, quando dizia acreditar que as crianças de classe especial “não têm estímulo em casa, [eram de] famílias muito pobres, que não ajudavam em nada”. Regina, que em 1990, já atuava como professora há 17 anos, afirma: “Pra mim, a deficiência mental, acho que é assim... são pessoas muito carentes mesmo... Carente de tudo, de afeto, de alimentação... bem pobre mesmo”. Mais adiante, enfatiza: “Que a gente vê que são crianças de pais que, assim, bem, que bebe, que briga, que se droga, entendeu?”

No entanto, essas imagens parecem não se confirmarem com o relato de Ana. Para ela, sua família foi

participante de seu sucesso: "Meus pais me ajudavam, meu irmão...". O discurso de Ana, num processo de "assimilação, mais ou menos, criativo das *palavras do outro*" (Bakhtin 1992b, pp. 313-314) também deixa claro que há algumas suposições por parte da equipe que a atendeu (talvez a do diagnóstico?) em relação aos motivos de seu fracasso: "Eles pensavam que meu pai me batia pra 'mim' ter esse problema" e evoca a voz da professora: "– Mas, você nunca apanhou?". A suposição de uma "desestruturação familiar" parece sair dos manuais de psicologia e ecoar na voz das professoras: "a gente sente que ela (criança) tem mais necessidade afetiva do que econômica... a gente sente que tem problema na família, que são filhos de pais separados" (Rosa, com cinco anos de magistério). E essa suposição parece transformar-se em uma certeza: "a gente vê que são crianças de pais que, assim, bem, que bebe, que briga, que se droga" (Regina).

- Caso 2: Joana, Carolina, Aline, Iara...

A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes é considerada uma prática de exploração de trabalho, classificada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT como uma das piores formas de exploração do trabalho infantil, segundo a Convenção OIT 182/1999. Para abordar este tópico, foco o discurso de adolescentes sobre a situação em que estão envolvidos.

Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes refere-se ao processo de tirar proveito sexual de pessoas com menos de 18 anos. A utilização da criança/adolescente como objeto sexual ocorre como uma relação de exploração de trabalho (formalizado ou não). Este é um aspecto que diferencia a exploração sexual comercial do abuso sexual, quando a relação de mercado (sexo como valor de troca) não existe. Pode ser definido como "um comércio que tem atividades onde é vendida a própria relação sexual (prostituição), a imagem do corpo e de relações sexuais ao vivo (strip-tease, shows eróticos) ou

fotografado/filmado (pornografia)" (Pará *apud* Faleiros e Campos 2000).

A "venda" do sexo pode ocorrer por dinheiro em espécie ou outras formas de pagamentos: presentes, serviços, favores etc. A exploração sexual comercial envolve uma relação desigual (de idades, classes sociais, posições sociais etc.), de "propriedade" (temporária ou permanente) e de submissão a uma situação em troca de algo. Nessa relação, a criança e o adolescente são percebidos como objetos.

A dificuldade de identificação da situação de exploração pelo adolescente já foi apontada por trabalhos anteriores. Em pesquisa realizada em 2003, com alguns jovens atendidos por um programa de acolhimento a vítimas de exploração e abuso sexual, Durand, Santos, Rocha e Kassar (2003) verificaram que muitos jovens pareciam não se identificar como explorados, muito menos "vitimizados". Alguns viam o dinheiro ou o objeto, fruto da exploração, como um "presente" de um encontro comum, ou algo semelhante.

Em uma pesquisa realizada em 2005¹² essa situação se repete. Como exemplo, cito Joana, uma jovem de 15 anos que relatou o início de sua vida sexual aos 12 anos com um colega de da rua. Posteriormente, em muito momentos, em seu depoimento, passa a utilizar-se da forma plural "...comecei com os meus colegas da rua mesmo". Joana não se reconhece como uma garota de programa, mas diz que possui muitas amigas nessa situação. Segundo sua percepção, ela não faz programas, pois nunca recebeu dinheiro em troca, apenas presentes que às vezes alguns oferecem, e ela aceita principalmente quando é alguma coisa que ela quer e não pode comprar.

12. Trata-se da realização de um "Diagnóstico Rápido", proposto pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, como parte do Programa de Ação Integrado para combater o Tráfico e a Exploração Sexual Comercial de Meninos e Meninas no Brasil - BRA/03/03P/USA - Programa de Ação 21.03.

Joana acredita que as amigas que fazem programas perdem a liberdade, pois ficam preocupadas em sair com quem paga mais e não para se divertir, contrariamente dela que, segundo seu relato, sai para “zuar” (divertir-se):

Em todo lugar existe a possibilidade de ganhar cada vez mais dinheiro e elas não resistem... Até para trabalhar em outra coisa depois é difícil porque, eu já tive amigas que saíram da vida, conseguiram emprego direito e não se contentaram com o salário, acabaram voltando para a atividade. (Joana)

(Joana, 15 anos)

Carolina, uma menina de 12 anos também não se identifica como explorada sexualmente, mas relata que dança em uma boate em troca de bebida. Ela também afirma que mantém relações sexuais com seus namorados e “ficantes”¹³ e que recebe presentes. O depoimento de Carolina, que não se vê como explorada sexualmente, surpreende se analisado sob as formas de exploração definidas conceitualmente pela produção especializada. Retomando o conceito anteriormente apresentado, o comércio sexual envolve não só a relação sexual propriamente, mas o uso de crianças e adolescentes em imagens, *strip-tease*, shows, fotografias etc.

É interessante notar que a não identificação com o processo de exploração ocorre também em outras formas de trabalho infantil. Kassar *et. al.* (2002), ao realizarem um levantamento sobre a situação das crianças nas ruas em município do interior do país, apontaram que 80% delas estavam desenvolvendo algum tipo de trabalho. No entanto, ao serem indagadas se trabalhavam, poucas responderam afirmativamente, o que pode demonstrar uma não identificação da atividade vivida cotidianamente e o mundo do trabalho. Os depoimentos indicam que a “informalidade” do trabalho (a eventualidade, falta de registro,

13. Encontros casuais e esporádicos.

falta de um pagamento regular e de um “contrato”) torna opaca a relação que se estabelece entre a criança/jovem e os adultos que utilizam seus serviços, seja no trabalho de crianças nas ruas, seja nas situações de exploração sexual comercial.

Para Joana é justamente a inexistência de algum modo de “formalização” que distancia seu comportamento (de não estar submetida a uma relação de exploração) do de suas colegas, que, na sua visão, são “garotas de programas”. Como já apresentado anteriormente, Joana diz: “Até para trabalhar em outra coisa depois é difícil porque, eu já tive amigas que saíram da vida, conseguiram emprego direito e não se contentaram com o salário, acabaram voltando para a atividade”.

As ideias presentes no discurso de Joana como no de outros adolescentes parecem encontrar ecos em discursos socialmente difundidos: João, um agenciador de programas de adolescentes, acredita que uma das causas de adolescentes serem envolvidos com a exploração sexual comercial é que “é uma atividade que dá muito dinheiro... tem meninas que ganham até R\$ 1.500,00 por noite”. Os discursos dos adolescentes apontam para muitas realidades. Iara, uma adolescente de 15 anos afirma que nunca fez programas, mas sua vida sexual iniciou-se com um homem com o qual ela morou durante um tempo. Disse que não se lembra como isso começou, só sabe que ele pagava lanches, pipoca e comida boa. Iara conta ainda que “faz” (tem relacionamento sexual) porque sempre ganha coisas diferentes e que gosta muito como: hambúrguer, pizza, pipoca, batata frita, refrigerante.

E o que pensa a “rede de proteção”? Em entrevistas com profissionais que compõem a rede de proteção e acolhimento a crianças, as respostas afirmam a necessidade de proteção. No entanto, nos discursos podemos verificar que há a identificação entre “proteger” e “abrigar”:¹⁴ “Devem ir para o Conselho Tutelar, intervenção e

14. O abrigo é um local previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para receber crianças e adolescentes que necessitam ser protegidos pelo

abrigo" (Enfermeira do Programa de Saúde da Família); "Em primeiro lugar, abrigamento emergencial para proteção..." (Psicóloga de um programa público de acolhimento); "Inicialmente vão para o Conselho Tutelar, e após, são encaminhadas ao Serviço Social do Município e do Estado, e também às casas de menores." (Policia Militar); "Recolhimento à Instituição para se integrar a novos conceitos de vida" (Professora do Ensino Fundamental).

O "abrigamento", segundo as respostas, seria necessário para que ocorra a "proteção" dos que sofrem esse tipo de exploração ou para que adquiram "novos conceitos de vida". A associação entre "proteção" e "abrigamento" parece ser bastante clara para os próprios adolescentes em situação de exploração, pois, em muitos casos, há a evidência da identificação do Conselho Tutelar ou mesmo do programa de acolhimento como um serviço que iria privá-los de liberdade. Por exemplo, Fabiana, de 15 anos, em seu depoimento disse ter sentido receio de *ser denunciada* através da entrevista. Quando foi perguntado sobre seu interesse em receber algum auxílio de instituições de apoio ou atendimento, ela disse que não gostaria de ser procurada por instituição alguma. A mesma adolescente também revela medo em ser "pega pela polícia". Essa preocupação surgiu também na entrevista com Aline, que ao término, quando o pesquisador solicitou uma avaliação daquela situação, respondeu: "Foi boa, principalmente porque *eu não tive que entregar ninguém*, ajudei vocês e não foi colocado meu nome na entrevista". A preocupação em "entregar alguém" leva à situação de receio de ser "descoberta", como um "marginal".

Ao associar as percepções dos adolescentes que não querem ser "pegos" e dos profissionais que acreditam que os adolescentes em situação de exploração devem ser "abrigados" supomos que exista, na sociedade, a ideia de que a criança/adolescente que é explorada está em uma

situação "irregular" ou "marginal": ao propor o abrigamento, o profissional acabar por delegar ao adolescente já vitimado pela exploração uma punição (perder sua liberdade). O receio dos adolescentes não é injustificado, já que existem trabalhos denunciando a situação imprópria dos abrigos. Como exemplo, cito a publicação recente de um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em colaboração com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), sobre abrigos para crianças e adolescentes no Brasil (IPEA 2005). O estudo apontou para a situação extremamente precária de grande parte dos abrigos e para a violação dos direitos das crianças e adolescentes em várias dessas instituições. Especificamente, em relação ao abrigo para adolescentes da região em que foi desenvolvido este trabalho, Amorim (2004) já havia identificado graves problemas que reforçam as análises apontadas pelo relatório do IPEA (2005). Ressalta-se que, em depoimentos de profissionais da "rede de proteção", houve a identificação do local de acolhimento dos adolescentes (abrigos) com as "casas de menores" (Policia Militar) ou a "casa de guarda existente na cidade, até atingirem 18 anos" (Professora do Ensino Fundamental), que são instituições para receber jovens em conflito com a lei. Esses depoimentos indicam a percepção de que o jovem, vítima de exploração sexual, é identificado como um autor de ato infracional.

Algumas considerações

A tentativa de buscar os sentidos no discurso dos jovens leva à trama de fios tecidos com a história das práticas e das palavras. O discurso de jovens sobre sua condição traz traços do olhar social sobre a marginalidade e traz também os muitos interlocutores (próximos e distantes). Esse aspecto pode ser percebido tanto no depoimento de Ana, quando se recorda das professoras

Estado, em casos específicos. Já as "casas de guarda" ou "unidades de internação" são locais previstos para o exercício de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei.

inquirindo sobre sua relação em casa (*você nunca apaixonou?*), quanto dos adolescentes que se veem como marginais e têm receio dos profissionais da rede de proteção (*eu não tive que entregar ninguém*). No caso de Ana, pode-se verificar que as prescrições dos manuais de pedagogia e psicologia das décadas de 1960, 1970 e 1980, analisados por Ferreira (1986), parecem ser muito presentes, ainda. No caso dos jovens em situação de exploração sexual, percebe-se a presença das ideias de delinquência e criminalidade tanto no discurso dos jovens quanto no dos profissionais. A noção de "situação irregular" parece ainda estar presente nas práticas sociais e fortalece a ideia de exclusão social. Esse amalgama de sentidos reafirma o *lugar* – um lugar marginal – de parte da população na sociedade, seja na escola, seja nas relações de exploração. Como há a certeza de que as crianças não têm quaisquer valores, pois "a gente vê que são crianças de pais que, assim, bem, que bebe, que briga, que se droga" (Depoimento de professora de classe especial, coletado em 1990), é necessário que elas recebam algum "tratamento" para se "integrar a novos conceitos de vida" (Depoimento de professora do Ensino Fundamental, coletado em 2005).

Na implantação de "políticas de inclusão", os discursos apontam para a existência/persistência de práticas coercitivas e segregacionistas. A imagem de marginalidade prossegue presente e forte e os jovens continuam sendo identificados como "delinquentes" e, como tal, devem ser "emendados". O reconhecimento da criança e do jovem como "pessoa em condição peculiar de desenvolvimento" parece não garantir uma abordagem que não seja a punição e/ou segregação. Anos de história de exploração são apagados na simples identificação dos problemas com a existência de "marginais" e de "famílias desestruturadas". A higienização e a coerção parecem persistir nos discursos dos profissionais e seus múltiplos sentidos parecem infiltrar o discurso de jovens que, no embate da concretude social, falam sobre si.