



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

**A CRIANÇA, A RUA E A ESCOLA:
Uma análise do Projeto “Viva Vida” no município de
Londrina**

Londrina
2003

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

**A CRIANÇA, A RUA E A ESCOLA:
Uma análise do Projeto “Viva Vida” no município de
Londrina**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes

Londrina
2003

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

**A CRIANÇA, A RUA E A ESCOLA:
Uma análise do Projeto “Viva Vida” no município de
Londrina**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani
Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Maria Regina Clivati Capelo
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Icléia Rodrigues de Lima e Gomes
Orientadora

Londrina, 28 de janeiro de 2003.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por proporcionar conhecimentos necessários para o desenvolvimento de mais uma etapa da minha vida.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e participam da banca de defesa deste trabalho, pelas sugestões e pelo auxílio dispensado para o término desta fase.

Ao Professor Doutor Levino Bertan, pelo apoio e incentivo na hora da escolha certa.

À Prefeitura de Londrina — Secretaria Municipal de Assistência Social e Secretaria Municipal de Cultura, por me abrir as portas para a convivência em campo, permitindo o desenvolvimento da pesquisa.

À Professora e Amiga Icléia Rodrigues de Lima e Gomes, pela competência, pelo amor e carinho com que me guiou no caminho desta pesquisa.

Dedico este trabalho aos adultos e principalmente às crianças do “Projeto Viva Vida – unidade C.S.U.”, por possibilitarem a convivência no seu espaço de vida, pela acolhida e confiança.

Ensinar traz aquilo tudo que acredito. Todas as coisas que gosto. Essa vontade de acreditar, apesar de tudo que acontece no mundo, contrário a essa esperança. Essa vontade muito grande de ensinar, de dizer as coisas para as pessoas, de falar coisas que a gente ouviu, o que a gente aprendeu e que a gente segue vivendo, apesar de tudo. Como sempre é uma comunhão... É um ato que não é apenas um ensinar ensinando as coisas. São várias pessoas trabalhando para acontecer uma coisa, ou para acontecerem muitas, dentro de tudo o que a gente pode fazer nesse mundo. Essa atitude é realmente uma comunhão, que me dá alento. Uma forte esperança.

Milton Nascimento

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **A criança, a rua e a escola**: uma análise do Projeto “Viva Vida” no município de Londrina. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2003.

RESUMO

Este trabalho constitui uma descrição em moldes etnográficos e busca retratar uma parte do cotidiano vivido por um grupo de crianças que participam de um projeto assistencial, o “Projeto Viva Vida” — unidade Centro Social Urbano, coordenado pela Secretaria Municipal de Ação Social e pela Secretaria Municipal de Cultura, em parceria com o Provopar e a Apeart, localizado na Vila Recreio, em Londrina, no Estado do Paraná. Examinam-se comparativamente os dados da observação participante na unidade do projeto e os depoimentos com os coordenadores, agentes culturais, professores e, especialmente, crianças e algumas fotos para assim perceber a visão que as crianças têm da escola, da família, do seu espaço de moradia e da rua, e para sentir como vêem a si mesmas e ao outro, como participantes do projeto. Faz-se um rastreamento histórico sobre a criança no mundo e no Brasil, principalmente as crianças assistidas. Faz-se, ainda, uma análise dos pontos importantes do Estatuto da Criança e do Adolescente, como também dos projetos assistenciais do Município que se destinam às crianças e adolescentes. Constata-se, com o estudo, a falta de conhecimento sobre a criança e seu cotidiano, a falta de relação entre escola e projeto, o que dificulta o desenvolvimento das ações. E, principalmente, verifica-se, a vontade das crianças de serem vistas como crianças, apesar das diferenças em relação às experiências vivenciadas na rua.

Palavras-chave: Sociologia educacional. Problemas sociais na educação.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. **The child, the street and the school: an analysis of the Viva Vida Project at Londrina's Municipality.** 2003. 122f. Dissertation (Masterwork on education). State University from Londrina. Londrina, 2003.

ABSTRACT

This work establishes a description by ethnographics molds that have the purpose of describe a part of daily lived by a group of children who are participating of one assistance's project, the project "Viva Vida", urban social center unity, coordinated by Municipal Social Work Secretary and by Municipal Culture Secretary, in partnership with Provopar and Apeart, localized at Vila Recreio, Londrina, Paraná State. This work compares all informations observed at project's unity, by testifies with coordinators, cultural agents, teachers and specially children. It will be analyze some pictures to understand the children's sight about school, family, their residence and street space, and to know how they look at themselves and each one, as components from the project. Doing a historic research about the child in the world and in Brazil, specially that ones who had extra attention from the project. Also doing an analysis about the strong points of child and teenager Statute, as also about the Municipal assistance's projects, only that ones destined to children and teenagers. It was confirmed with this work the knowing failing about child and his daily life, the relationship failing between school and project, which make difficult actions development. And it is mainly noticed that children wish to be seeing like children, despite of the differentes experiences lived in street.

Keywords: Educational sociology. Social problems in education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A casa onde funciona o projeto, vista do lado de fora	62
Figura 2 – O Centro Social Urbano onde funciona uma das unidades do projeto Viva Vida	63
Figura 3 – A Escola vista do lado de fora, em momento depois de um turno.....	64
Figura 4 – A Escola vista do lado de fora, em momento depois de um turno.....	65
Figura 5 – As crianças no momento da Hora da Conversa, com enfado e desatenção	87
Figura 6 – No fim da atividade, enquanto alguns escrevem e terminam o trabalho proposto, outros só observam	87
Figura 7 – As crianças na atividade na quadra.....	97
Figura 8 – As crianças no parquinho abandonado por uns e querido por elas.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
Parte 1	15
2 O SABER SOBRE A CRIANÇA	16
2.1 A CRIANÇA COMO TEMA	16
2.2 A CRIANÇA COMO OBJETO DE PESQUISA.....	18
2.3 UMA BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA	22
2.3.1 A criança no Brasil	29
2.3.2 A criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente	43
2.3.3 A criança assistida no Município de Londrina	49
Parte 2	55
3 A METODOLOGIA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DE CASO	56
3.1 A PESQUISA EM FOCO	56
3.2 OS PASSOS DA PESQUISA.....	58
3.3 O LOCUS DE PESQUISA	61
3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
3.4.1 As crianças.....	65
3.4.2 Os agentes culturais.....	67
3.4.3 Os professores	67
3.4.4 Os coordenadores.....	68
Parte 3	70
4 O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DO “VIVA VIDA”: UMA ANÁLISE DO VISTO E OUVIDO	71
4.1 “UM PROJETO QUE É E NÃO É NOVO”	72
4.2 “O PROBLEMA É O BERÇO”	79
4.3 “O CONHECIMENTO E A PRÁTICA É AQUI”	84
4.4 AS CRIANÇAS E SUAS INTERPRETAÇÕES	94
4.4.1 “Onde a gente vai ficá?”	94
4.4.2 “Acho chata, mas tenho que ir”	98

4.4.3 “Ficá batendo cascudo”	100
4.4.4 “Minha casa é daquela janela até nessa”	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	118
Anexo A – Instrumento para coleta de dados.....	119
Anexo B – Estatuto da Criança e do Adolescente — leitura poética	125

1 INTRODUÇÃO

Como docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, na habilitação em Orientação Educacional, através do estágio supervisionado em Orientação Educacional Comunitária, sempre estive em contato com a realidade de crianças e adolescentes, com uma vivência diferenciada daquela entendida como a forma culturalmente aceita pela sociedade. Nas conversas com professores ou mesmo através das atuações em estágio dentro das escolas, o que mais tenho ouvido é que as crianças problemáticas, indisciplinadas, bagunceiras e desinteressadas, são justamente aquelas ditas de “baixa renda familiar”, sendo atendidas em projetos assistenciais do Município. Mas, até que ponto isto é verdade? Quem são essas crianças? Como vivem?

Buscando conhecer esta realidade, a área de Orientação Educacional se inseriu em projetos de ação comunitária. Momentos especiais de convivência com crianças e adolescentes assistidos aconteceram principalmente nos “Núcleos de Convivência”, projeto coordenado pela Secretaria de Ação Social da Prefeitura Municipal de Londrina, que tinha como objetivo principal preencher o tempo livre dessas crianças e adolescentes com atividades lúdicas e de reforço escolar. Para frequentar as atividades do projeto as crianças precisavam permanecer na escola, entendendo desse modo que, além de estarem protegidas da rua, da exploração, do abuso e de violências a que estavam submetidas, poderiam receber assistência material para o seu sustento e de sua família.

O contato com os participantes do projeto, observava eu como supervisora de estágio, provocava inquietação na coordenação da unidade e nos educadores sociais. Pareciam ter receio de que os estagiários e a supervisora pudessem atrapalhar o ritmo e a organização das atividades. Também pareciam esperar que pudssemos apresentar novas formas de trabalho ou soluções para problemas enfrentados. Por outro lado esse contato mostrou como são essas crianças, em sua carência de atenção, de afeto e de toque. Mostrou as histórias que elas gostam de contar e a história de suas vidas.

Essa convivência, um pouco prejudicada pelo tempo muito curto que passávamos no campo de estágio, já que a carga horária a ser cumprida é pequena, fez com que me surgisse a curiosidade, o interesse e, por fim, a necessidade de

pesquisar mais sobre a realidade dessas crianças e adolescentes, para enxergar não mais como professora – orientadora – de – estágio, mas como pesquisadora com uma postura de estranhamento, necessária para um trabalho de pesquisa.

Nas diversas leituras realizadas, em especial com base na sociologia compreensiva de Michel Maffesoli, percebi a importante e difícil tarefa que se impõe ao pesquisador, pois o cotidiano precisa ser entendido como na verdade é, com sua existência fragmentada, polissêmica, feita de luz e sombras, e a importância da pesquisa está em compreender e enxergar as sombras, isto é, o que está escondido, o que não é tão valorizado. A existência cotidiana mostra-se em dimensões consideráveis, composta de teatralidade, de superficialidade e de efervescência espetacular; assim talvez se possa dizer com Maffesoli que “a profundidade costuma ocultar-se na superfície das coisas e das pessoas”¹. Esse entendimento levou-me a escolher uma postura paradigmática alicerçada na complexidade, valorizando as banalidades, as manifestações do cotidiano na sua naturalidade, a heterogeneidade da vida, já que uma mesma situação demanda uma diversidade de pontos de vista. Afirma Maffesoli: “nada é unidimensional no seio da vida social. Em muitos aspectos ela é monstruosa, fragmentada e sempre está em algum outro lugar que não aquele em que se acredita poder imobilizá-la. [...] é o pluralismo que a move”².

Portanto, poder analisar um grupo de crianças que são vistas pela sociedade como desprovidas de valores ou de história leva-me a priorizar o que “é”, a realidade cotidiana vivida e expressada pelas pessoas, sobre o que “deve ser”, sem utilizar apenas a minha ótica sobre as coisas, pois muitas formas de ver e viver a vida podem surgir. Dizendo como Lima e Gomes, “não me moveu a ambição prometéica ou a preocupação praxeológica de propor uma utilidade para este estudo, com o fito de fazer substituir aquilo que é por aquilo que deve ser”³. Embora tenha consciência de que esta pesquisa possa apresentar algumas contribuições no âmbito educacional, não tive a pretensão de intervir, de transformar, modificar a realidade. Não busquei através deste estudo responder pelos outros ou em lugar dos outros, mas sim escutá-los, dar voz e vez aos sujeitos, aos participantes e integrantes do projeto.

¹ MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

² Ibidem, p. 256.

³ LIMA e GOMES, Icléia Rodrigues de. *A Escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus editorial, 2000, p. 23.

O projeto anteriormente intitulado “Núcleos de Convivência”, que no final de 2001 e início de 2002 passou por algumas modificações, atualmente recebe o nome de Projeto “Viva Vida” — para crescer com arte, sendo um convênio que junta como parceiros o poder público municipal e as organizações não governamentais. A Secretaria Municipal de Ação Social e a Secretaria Municipal de Cultura trabalham juntamente com o Provopar — Programa de Voluntariado Paranaense e com a APEART — Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário. O atendimento às crianças e adolescentes, em situação de risco pessoal e social, continua sendo a intenção do programa, com atividades culturais e esportivas, não modificando os sujeitos desta pesquisa, visto que no corpo deste relato de estudo e pesquisa incluem-se maiores informações sobre o projeto.

Assim, o objetivo principal da pesquisa, cujo relato inicio aqui, foi conhecer e analisar a cultura infantil de um grupo de crianças que participa de um projeto assistencial, coordenado pela Secretaria Municipal de Ação Social e pela Secretaria Municipal de Cultura em parceria com o PROVOPAR e a APEART, percebendo a visão que as crianças têm de mundo, grupo social, da escola, de si mesmas e, do outro, como participantes do projeto. Sabendo que o projeto se divide em unidades espalhadas pela periferia do município e seguindo, para esta pesquisa, como metodologia o estudo etnográfico de caso, optei por uma unidade, espaço utilizado no Centro Social Urbano, pela proximidade e pelo conhecimento dos arredores, o que facilitou a descrição detalhada do local.

No decorrer desta pesquisa, várias foram as perguntas que me acompanharam: Os projetos assistenciais, em especial o projeto Viva Vida, conhecem as crianças com as quais trabalham? Quem são essas crianças? Como essas crianças se vêem, como vêem o próprio projeto, a escola, a rua? Como vêem as outras crianças que não participam e não precisam freqüentar os projetos assistenciais? Essas crianças se entendem como vivendo uma infância diferenciada? Busquei as respostas inicialmente numa fase teórico-intelectual que, segundo Lima e Gomes⁴, é um momento de mínimo contato com as tribos — os bairros, as escolas, os grupos — objetos da pesquisa, com uma tirania do assento e do recolhimento para pensar o que é visto e pensado pelos outros. Posteriormente procurei as respostas no cotidiano vivido pelas crianças, na realidade vivenciada,

⁴ Ibidem.

utilizando apenas de noções, numa atitude nocional, preferindo noções a conceitos. Para Maffesoli não basta a lógica dos conceitos, redutora e totalitária. Considerando a própria vida social inacabada, que supera qualquer condicionamento estrutural e que apresenta várias possibilidades de entendimento, pois não é unívoca, “é preferível opor a moleza (flexibilidade e suavidade) da noção à rigidez do conceito”⁵.

A contribuição desta pesquisa está primeiramente numa ampliação de conhecimento de minha parte. Esta pesquisa me possibilitou conhecer novas formas de me integrar com culturas diferentes, sem prévios julgamentos; aprendi a pesquisar e isto foi muito importante. Paralelamente, o retorno desta pesquisa se encontra na compreensão da linguagem e expressão da criança que participa do projeto e na compreensão de sua mundividência — os modos como ela vê a si mesma, como ela vê os outros — contribuindo para a educação de modo geral, para as secretarias envolvidas no projeto e para as autoridades, com uma etnografia do grupo infantil estudado. Além disso, servirá como fonte de estudo para os próprios educadores — escolas e unidades do projeto — como também para os professores e alunos estagiários do curso de pedagogia que atuam diretamente com projetos de ação comunitária.

Na primeira parte deste trabalho, apresento algumas considerações sobre o paradigma que escolhi para me acompanhar na caminhada da pesquisa, como também notas de um referencial teórico através da leitura de textos, livros e documentos sobre o tema tratado. Abordo a criança como objeto de pesquisa, faço uma breve história da infância no mundo e no Brasil, priorizando a infância assistida, alguns pontos importantes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Por fim, comento sobre projetos de assistência no município de Londrina, principalmente o projeto “Viva Vida”.

Na segunda parte, faço uma explicitação da metodologia utilizada — um estudo etnográfico de caso — suas características, formas e encaminhamentos, de uma pesquisa de campo e caracterizo o “locus” e os sujeitos do estudo.

O cotidiano vivido com as crianças e pelas crianças, pelos agentes culturais e pelos envolvidos direta e indiretamente é retratado na terceira parte, quando analiso os dados dos depoimentos e observações — as conversas, as entrevistas, os acontecimentos experienciados no campo de pesquisa.

⁵ MAFFESOLI, op. cit., p. 59.

PARTE 1

2 O SABER SOBRE A CRIANÇA

2.1 A CRIANÇA COMO TEMA

“Todos nós temos direitos uns menos e outros mais, mas existem alguns direitos chamados fundamentais crianças e adolescentes têm direito à proteção, antes de ter trabalho, têm que ter educação.”
Eliakin Rufino

Idéias e noções sobre a criança são historicamente construídas e, conseqüentemente, vêm mudando ao longo do tempo, não se apresentando as mesmas numa mesma sociedade, numa mesma época. A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Elas estão em toda parte, nos quintais, nos condomínios, nas escolas, nas ruas, nas praças. Podem estar brincando, estudando. Algumas podem estar trabalhando, outras cheirando cola, brigando, roubando, matando. Enquanto algumas são amadas e protegidas, recebendo de suas famílias todos os cuidados necessários para o seu desenvolvimento, outras são simplesmente usadas, enfrentando um cotidiano feito de precárias condições de vida, de trabalho infantil para sobrevivência, de exploração por parte dos adultos.

Todos os dias, no comércio e na indústria surgem novos produtos para o público infantil e nas últimas décadas cresce a preocupação no combate à mortalidade e à exploração de crianças, tanto nas discussões e pesquisas da política nacional como através de trabalhos, teses, dissertações, livros publicados e vários artigos em revistas. Os educadores, psicólogos, sociólogos, pesquisadores produzem uma vasta contribuição para a melhor inserção da criança na sociedade do 3º milênio, propondo uma nova ética para a infância.

Ao lado das preocupações sobre a infância com uma fase frágil a ser respeitada e valorizada por suas especificidades, muitas crianças⁶ aparecem na sociedade, em alguns momentos impondo sua maneira de entender e viver o mundo, ganhando a vida através de atitudes como assaltos e seqüestros.

⁶ O termo criança neste momento diz respeito a crianças e adolescentes, ou seja, criança de 0 a 12 anos incompletos e adolescentes de 12 a 18 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nas cidades de todo o país diminui rapidamente a diferença entre crimes de adultos e crime de crianças e, em muitos lugares, as penas se tornam as mesmas. Garotas de doze e treze anos desfilam, são fotografadas e estão entre as modelos mais bem pagas do mundo, param de estudar e são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas, espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo ⁷.

Isso nos leva a vários questionamentos. Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira, como também no mundo, foi sempre este? Quais as características dessa criança de hoje? São diferentes do passado? Numa sociedade desigual como a do Brasil, tratamos as crianças sempre da mesma forma? Outras questões são diretamente ligadas às crianças desprivilegiadas pela sociedade, como, por exemplo: Por que nos acostumamos com as crianças mendigando nos sinais e nas esquinas? Por que para algumas crianças trabalhar é o melhor negócio? Os projetos assistenciais conhecem as crianças com que trabalham?

Algumas dessas respostas serão encontradas através do simples “olhar para trás” na história, no saber estabelecido, como diria Michel Maffesoli; outras respostas e novas indagações aparecerão no caminho, no cotidiano vivido pelas crianças que fazem parte desta pesquisa que proponho. E é claro, que muitas destas perguntas persistirão, podendo ser foco de novas pesquisas sobre a criança e sobre a infância.

Muito se tem discutido sobre a criança, sobre a infância e cada vez mais percebe-se que existe uma enorme distância entre o que aparece no discurso e o que acontece na realidade. Priore ressalta:

O mundo do qual a criança “deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que” etc., e até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada, aquela do riso e da brincadeira ⁸.

⁷ POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução por Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurencio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999 p.17.

⁸ PRIORE, Mary Del (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p.8.

É preciso entender o cotidiano vivido pela criança, olhar para a criança buscando conhecê-la na sua plenitude, na sua vida, seu mundo, sua realidade, para que os estudos e as propostas parem de ter uma imagem ideal da criança feliz, com muitos brinquedos eletrônicos e com passagens para desfrutar das férias em lugares deslumbrantes.

Mundos opostos, visões diferentes que se encontram no que Maffesoli chama de a “lógica do dever ser” contra a “lógica do que é”, pois o cotidiano, as pequenas coisas, as banalidades existem, fazem parte da nossa vida e se diferenciam de acordo com a experiência de cada um, histórias, fatos, mentiras e verdades que nos fazem ser o que somos, antes mesmo de teorias dizerem como devemos ser, portanto “a ação humana, enquanto viver e enquanto fazer, acha-se embasada em histórias, em discursos que sempre antecipam à justificação científica”⁹.

É através dessa dicotomia que devemos pensar, é dessa dualidade de características infantis que devemos partir, e da lógica do cotidiano, e da realidade, que devemos compreender aquilo que a coisa é por ser o que é, vivendo o momento com as crianças para descobrir o que pensam, vivem e sentem.

2.2 A CRIANÇA COMO OBJETO DE PESQUISA

Buscando estudar e conhecer mais sobre a infância e a criança, sua maneira de entender o mundo, sua realidade, suas experiências, e analisando a criança e o grupo cultural a que pertence, é necessário deixar claro ao leitor qual a postura epistemológica e qual o paradigma que cerceiam este trabalho de pesquisa. Por esse esforço inicial de deixar clara a explicitação paradigmática busco fazer com que a discussão, em torno do tema, em torno da pesquisa realizada, seja melhor entendida.

O trabalho de pesquisa que realizei, buscou estudar a criança e a sua cultura, a cultura de um grupo que se torna diferente por fazer parte de um projeto assistencial, denominado “Projeto Viva Vida”. As crianças que dele

⁹ MAFFESOLI, op. cit., p. 95.

participam se relacionam intimamente com a rua, buscando lá, muitas vezes, a sobrevivência, ou simplesmente tendo a rua como uma ampliação do espaço de moradia. Com a escola têm uma maneira especial de lidar, entendendo a mesma como um espaço que não faz parte da sua realidade.

Neste trabalho de pesquisa pude perceber o quanto a realidade dessas crianças é tomada por questões que envolvem problemas e angústias, que trazem soluções e histórias de vida de grupos que não se misturam ou que se enganam buscando a separação, momentos de ordem, de interação, de desordem e de reorganização.¹⁰ Tudo isso faz com que neste estudo, eu finque as raízes num “paradigma da complexidade”, segundo Morin, opondo-me claramente a um “paradigma clássico” ou “paradigma simplificador”.

O paradigma clássico, conhecimento construído a partir da revolução científica do século XVI, no campo das ciências naturais, constitui-se um modelo global e totalitário, ao negar outras formas de conhecimento que não se fundamentam por seus princípios epistemológicos — conhecimento científico em oposição ao senso comum — e regras metodológicas — experimentação, quantificação, observação controlada — desconfiando de todo o conhecimento que não pode ser comprovado, dominado e controlado, independente do tempo e espaço. Opera com a lógica da ordem reduzindo o complexo ao simples, rejeitando o singular, o individual, eliminando a incerteza, a ambigüidade, o contraditório.¹¹

A pesquisa científica alicerçada em um paradigma clássico tem a presunção de resolver a complexidade do mundo dos fenômenos com base em princípios simples e de leis gerais. “Conhecer é igual a quantificar: é necessário dividir e classificar para determinar as relações sistemáticas entre o que se separou”¹². Promove e entende a sociedade num processo de homogeneização, reduzindo-a ao uno, ao social amorfo e indiferenciado em oposição à heterogeneidade, que apreende a pluralidade, a fragmentação e a polifonia do corpo social.

¹⁰ Morin usa do tetrálogo no paradigma da complexidade. O tetrálogo se caracteriza por aceitar o antagonismo, a complexidade e a contraditoriedade. A representação gráfica desse tetrálogo é a seguinte: ordem; interação; desordem; (re) organização.

¹¹ O paradigma clássico, segundo Teixeira (1990, p 63) refere-se aos enfoques positivistas e funcionalistas e aos marxismos positivizados que dicotomizam as noções de infra e superestrutura na dinâmica sócio-cultural e organizacional.

¹² PORTO, Maria do Rosário S. Complexidade Social e Cultura Escolar. *Cadernos de Educação*, Cuiabá, UNIC– Coordenação de Pós-graduação, n.º 0, p. 37, nov. 1997.

A complexidade não se reduz à mera complicação, mas a um problema decorrente da dificuldade de pensar. De acordo com Morin, numa leitura de M. Rosário S. Porto, o pensamento é um combater constante com e contra as palavras, com e contra a lógica, o pensamento engana-se e conduz ações mutilantes, “não porque não tem informação suficiente, mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes”¹³. Isso se deve, entre outras coisas, a uma crise dos fundamentos do conhecimento, quais sejam: a objetividade dos enunciados científicos, estabelecida pelas verificações empíricas e a coerência lógica das teorias que se fundam nesses objetivos.

No campo do conhecimento científico, a principal característica no paradigma da complexidade é a introdução do sujeito como interventor e produtor do real, visto que a sua relação com o objeto assume uma continuidade no processo do conhecimento, não existindo distinção entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento. O paradigma da complexidade, mais apropriado às ciências sociais e humanas, pretende uma visão complexa e global da sociedade. Entende o conhecimento como limitado e, portanto, aceita a aproximação dos resultados, que são provisórios, pois sempre surge o novo sobre o que já se conhece. Não se preocupa com a mensuração e verificação dos fatos. Concebe a idéia de que a totalidade do real não se reduz à soma das partes, articulando o processo de conhecer a realidade através de uma razão aberta, dialógica e trabalhando com a incerteza, com a ambigüidade e com a diferença ao invés de eliminá-las. “A idéia de complexidade comporta a imperfeição e o reconhecimento do irreduzível”¹⁴.

A escolha do paradigma da complexidade, mais apropriado ao mundo moderno e que passa por tantas transformações, em tão pouco tempo, como também a forma mais aproximada de lidar com o conhecimento da cultura de um grupo, fez que a opção pelo quadro teórico se aproximasse das idéias de Michel Maffesoli com sua Sociologia Compreensiva ou Sociologia do Cotidiano. Reinterpretando o que diz Maffesoli através da leitura de Lima e Gomes,¹⁵ percebo que as características da sociologia se entrecruzam com o paradigma da complexidade, dando importância aos fatos concretos do cotidiano, do dia-a-dia, aos fatos que parecem banais e que caracterizam o “ser-estar-junto”, a comunhão/troca

¹³ Ibidem, p. 36

¹⁴ Ibidem, p. 40.

¹⁵ LIMA E GOMES, op. cit.

do grupo, resistindo aos saberes “consagrados”, instituídos, cristalizados, questionando sempre os usos e abusos dos discursos explicativos do mundo e desconfiando deles. Desconfiar é questionar a validade.

Para Maffesoli, é necessária uma atitude nocional, que prefere noções a conceitos — com conceito uma coisa é A ou B, com noção uma coisa é A e B e ... — adotando, o mais possível, uma “senso comunologia”, um “sensu communis”, um saber de praça pública, um saber que está em todas as cabeças e que foi adquirido no cotidiano. Não basta, então, a lógica dos conceitos, redutora e totalitária, já que a própria vida social é inacabada, superando qualquer condicionamento estrutural. A preocupação principal está em compreender e descrever o observado naquilo que é, “com o discernir as visadas dos diferentes atores envolvidos”¹⁶, com uma lógica do aqui e agora. Na sociologia compreensiva, a preferência está na análise do pequeno, do micro, valorizando uma microanálise, uma microssociologia: a preocupação é com a diversidade e não tanto com a unidade das coisas, a diversidade nos leva à idéia do heterogêneo, do anárquico, do contraditório, a unidade remete à idéia do homogêneo, do ordenado, do estável e que dificilmente se aplica às pessoas, aos grupos e à vida.

A socialidade, segundo Maffesoli, — o ser-estar-junto-com — é um termo que exprime as relações humanas que estão além da razão, já que os grupos não se juntam apenas pelos ditames do racional. A socialidade é uma característica essencial na existência de grupos sociais. É nesse estar-junto, nesse espaço comum, no simbólico, nas trocas e nas lutas entre os sujeitos no grupo, que acontece a troca de emoções. Conforme Gomes ¹⁷, o espaço que o grupo compartilha engendra afetos, cumplicidades, antagonismos que fundam, por sua vez, uma comunidade emocional. Os símbolos têm sua origem no grupo; são eles que permitem a continuidade do sentimento que o grupo nutre por si próprio, a troca que se funda no fato de que as pessoas sozinhas ou cada uma por si não se bastam. Pessoas em grupo trocam coisas, afetos, idéias, palavras, gestos. A luta que pode traduzir-se em socos e pontapés, pode também dar-se por negociações, competições, concorrências e aqui está presente a ritualização que remete ao simbólico.

¹⁶ MAFFESOLI, op. cit., p.25.

¹⁷ GOMES, Cleomar Ferreira. *Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese de Doutorado / 2001 – USP – FEUSP.

A idéia de mais próximo tem a ver com o que Maffesoli chama de proxemia, que é o estar junto com, a proximidade física que leva ao surgimento de muitos nós — eu - tu - eles — que constituem a própria socialidade.

Essas considerações servem aqui para indicar a postura epistemológica que adoto para a execução de uma pesquisa, que focaliza as crianças no cotidiano do projeto “Viva Vida”, no dia-a-dia das ruas e no seu viver na escola e na família. Com essa postura é possível conhecer melhor as tribos dentro da cidade, pequenos grupos, corpos sociais que convivem dentro de organizações maiores, sob a tutela do Município ou do Estado.

Para a abordagem da temática e objeto do presente estudo, supus ser necessário antes de chegar ao cotidiano vivido pelas crianças no projeto, para conhecer as suas experiências com os outros do grupo, com a rua, com a escola e com a família, fazer uma reflexão sobre a noção de criança e infância, situando seu nascimento histórico e seus significados em termos universais e principalmente no solo brasileiro.

2.3 UMA BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A concepção de criança, suas características físicas, intelectuais, de personalidade, ou seja, o que se entende por infância atualmente, inexistia até o fim da Idade Média. A concepção de criança surgiu na Renascença, após a revolução promovida pela palavra impressa, que socializou a necessidade de alfabetização, multiplicou e tornou rotineiras as escolas, hierarquizou o conhecimento por faixa etária, disseminou noções de pudor, estabelecendo limites bem demarcados entre crianças e adultos ¹⁸.

É preciso considerar e entender a infância como um conjunto de experiências vividas pelo ser criança em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, reconhecendo as crianças como sujeitos produtores de histórias. “As crianças (no plural) e a infância (esse ser tão singular) deveriam ocupar muito mais o tempo e o espaço de nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é

¹⁸ POSTMAN, op. cit.

porque o homem tem uma infância”.¹⁹ Pensar e acreditar na criança como sujeito histórico é, primeiramente, lembrar que sem a sua história, a própria história da humanidade ficaria esfacelada e, em segundo lugar, afirmar que todas as crianças têm infância. O que as diferencia são as maneiras como viveram ou vivem esta etapa da vida.

A trajetória das crianças e da sua infância no mundo são temas dos trabalhos escritos por Philippe Ariès²⁰ e Neil Postman²¹. Apresento aqui, de forma resumida, fundamentada nesses autores, algumas notas sobre o mundo das crianças e as crianças no mundo para desembaraçar o novelo que é a história da infância.

Philippe Ariès escreveu uma história da criança e da família, analisando o surgimento da idéia de infância pelo enfoque nos comportamentos e mentalidades²². Para Ariès, a infância passou por duas fases distintas. A primeira fase refere-se à velha sociedade tradicional francesa, ou seja, até o século XVII. A segunda fase pretende situar a criança e a família nas sociedades industriais a partir do fim do século XVII e início do século XVIII. Na primeira fase, a duração da infância era reduzida ao período mais frágil do desenvolvimento. Logo que a criança conseguisse se equilibrar era misturada aos adultos como se fosse um pequeno homem, para que aprendesse com os outros.

A escola que existiu neste momento, na Idade Média, não era destinada especificamente às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos. As acomodações eram péssimas, forrava-se o chão com palha e os alunos aí se sentavam; mais tarde passou-se a usar bancos. Era uma escola que misturava todas as idades sem qualquer separação; poderia acolher da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados. O que importava era a matéria a ser ensinada a todos, qualquer que fosse a idade. Os alunos, muito raramente viviam com seus pais. Muitos viviam em regime de pensão, na casa do próprio mestre ou na casa de um padre ou cônego. No século XIII, os colégios eram tidos como asilos para estudantes pobres, segundo normas que se inspiravam em regras monásticas.

¹⁹ KRAMER, Sonia (et alli). *Infância e educação infantil*. Campinas, S.P.: Papyrus, 1999, p.271.

²⁰ ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

²¹ POSTMAN, op. cit.

²² ARIÈS, op. cit.

A indiferença da escola pela formação infantil não era própria apenas dos conservadores retrógrados, segundo Ariés; os humanistas e os escolásticos tradicionais também compartilhavam da mesma idéia. Eles confundiam educação com cultura e estendiam a educação por toda a vida do homem, sem dar maior importância à infância ou à juventude, como fase para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. Portanto, o que prevaleceu neste momento na educação era a aprendizagem garantida através da convivência com os mais velhos. Era o aprender fazendo. “A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las”²³.

A família não controlava nem assegurava a transmissão de valores e conhecimentos e a criança se afastava dos pais, quando superasse o momento da paparicação²⁴. Passava a viver em outra casa, com outra família, para aprender um ofício e manter a ajuda mútua entre as famílias. Conforme Zabalza:

A imagem da criança como humanidade na lista de espera, como planta imperfeita cuja metamorfose para o adulto poderia ser realizada somente jogando-a e abandonando-a precocemente (sem mediações, sem filtros educativos artificiais) na sociedade dos adultos para esperar ali o seu futuro como homem²⁵.

Portanto, não existia função afetiva. O afeto não era necessário para a preservação da família, se houvesse melhor. Nessa fase, a criança não saiu do anonimato, viveu separada do mundo dos adultos, como uma coisa e não como gente. Segundo Ariés:

Quando os adultos fazem-nas (as crianças) cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem (...) os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijam-nas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto (era a paparicação). É como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos (os macacos de Montaigne).²⁶

Se morresse seria substituída por outra e outra, sem muito alarde nem muita dor. Um sentimento de indiferença existia, sem nome, nem sobrenome. Por isso as crianças não eram pintadas nos quadros nem contadas entre os outros. As crianças que conseguissem viver por mais tempo, eram tratadas como homens de tamanho reduzido e assim também eram caracterizadas nos afrescos e esculturas até o fim do século XIII. “Havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se

²³ ARIÉS, op. cit., p.10.

²⁴ Um sentimento superficial da criança, era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, quando era tratada como uma coisinha engraçadinha, como um animalzinho de estimação.

²⁵ ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 65.

²⁶ ARIÉS, op. cit., p.162.

faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte”.²⁷

Com relação à indiferença, isto fica ainda mais claro nas falas de algumas pessoas da época, lembradas por Ariès²⁸: “Antes que eles possam te causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, quem sabe todos” (século XVII); “A pequena não conta”. (Molière); “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (Montaigne). Essa indiferença era consequência direta e inevitável da demografia da época e de um sentimento de desperdício necessário, no qual era preciso ter várias crianças para conservar apenas algumas. Não se pensava que a criança já existisse como ser humano, como homem em crescimento, necessitando de cuidados constantes.

A indiferença que existia em relação às crianças que aparece claramente nas frases anteriores, esboçadas por pessoas da época, são reafirmadas nesta fala de Postman:

a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha” [...] tudo era permitido na presença das crianças: linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas; elas já tinham visto e ouvido tudo [...] estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval.²⁹

A criança estava sempre misturada com os adultos, em todo e qualquer momento e compartilhava tudo, as mesmas histórias, as mesmas conversas. Na Idade Média as pessoas viviam sem um conceito de espaço privativo, nojo e repulsa pelos odores dos outros ou por ter contato com as mãos e a boca dos outros, não sentiam vergonha de fazer suas necessidades biológicas sob os olhares dos outros, discutiam assuntos sexuais na presença das crianças sem qualquer pudor. Era bastante comum na Idade Média os adultos tomarem liberdades com os órgãos sexuais das crianças, era uma tradição, entendida apenas como brincadeiras maliciosas e os ensinamentos sobre hábitos de higiene nos primeiros meses de vida do bebê não tinham a menor importância.

O traje também era uma forma de demonstrar que não existiam diferenças entre a vida das crianças e dos adultos. “Nada no traje medieval, separava a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância”³⁰. O traje era único tanto para meninos quanto para meninas, pobres ou ricos. Apenas no século XVII, a criança de boa família, nobre ou burguesa, tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. Esse início de sentimento da infância, privilegiou primeiro os meninos, enquanto as meninas ficaram por muito tempo sendo confundidas com as mulheres adultas, pelo fato de que a educação das meninas privilegiava a aprendizagem doméstica. Além disso, não recebiam nenhuma instrução. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos continuavam a usar o mesmo traje dos adultos,

²⁷ Idem, p.56.

²⁸ ARIÈS, op. cit., p. 57.

²⁹ POSTMAN, op. cit., p. 31.

³⁰ ARIÈS, op. cit., p.70.

conservando o antigo modo de vida que não separava crianças dos adultos, nem no trabalho, nem nos jogos e brincadeiras³¹.

Na segunda fase, segundo Ariès, uma mudança considerável alterou o estado das situações descritas até agora. Primeiramente, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; assim a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender fazendo, através do simples contato com o grupo. Ela passou a ser mantida à distância, numa espécie de “quarentena”, processo de enclausuramento que foi entendido como escola, colégio, escolarização.

Afirma J. H. Plumb, citado por Postman,

cada vez mais a criança se tornou objeto de respeito, uma criatura especial, de outra natureza, com outras necessidades, que precisava estar separada e protegida do mundo adulto, separação é, naturalmente, a palavra-chave. Ao separarmos umas das outras, criamos classes de pessoas, das quais as crianças são um exemplo histórico e humanitário. Mas Plumb entende isto de trás para diante. As crianças não foram separadas do resto da população porque se acreditava que tivessem uma “outra natureza e outras necessidades”. Acreditava-se que tinham outra natureza e outras necessidades porque tinham sido separadas do resto da população. E foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia.³²

A instituição escolar, no início dos tempos modernos, passou a ser um meio de isolar cada vez mais as crianças, buscando tanto uma formação moral como intelectual. A disciplina, mais autoritária e hierárquica, visava adestrar e separar completamente as crianças da sociedade dos adultos e conduzir para uma evolução da simples sala de aula ao colégio, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

A mudança com relação à mistura de idades, foi se dando aos poucos, os pequenos alunos de Gramática foram os primeiros a ser distinguidos, depois também os maiores, os alunos de Lógica e Física e todos os alunos de Artes. Essa mudança ainda não tinha a ver com o nascimento do sentimento de infância, pois não atingia os pequenos como crianças, mas sim como estudantes que no colégio deveriam ser protegidos das tentações, resguardando-se sua moralidade. Assim sendo, o colégio tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral, instituição essencial da sociedade, com um corpo docente separado, com disciplina rigorosa, classes numerosas, aberto a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, como também a famílias mais populares. O colégio reunia alunos de oito/nove anos até quinze anos de idade, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.³³

Uma distinção entre uma primeira infância mais longa e uma infância escolástica surgiu eliminando as crianças muito pequenas da escola, seja qual fosse seus dotes. O término da primeira infância era considerado por volta dos 5/6 anos, quando principalmente o

³¹ Ibidem, p. 81.

³² POSTMAN, op. cit., p.51.

³³ ARIÉS, op. cit., p. 171.

menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas, podendo aos sete anos freqüentar a escola. Mais tarde, este ingresso foi retardado para os nove ou dez anos, para as três classes da Gramática. A justificativa no retardamento para a entrada no colégio era a fraqueza e a incapacidade dos pequenos. Embora, a primeira infância tivesse conseguido o isolamento, a mistura de idades continuava entre o restante da população escolar, em que as crianças de dez a quatorze anos, adolescentes de quinze a dezoito e rapazes de dezenove a vinte e cinco freqüentavam as mesmas classes. Nem todas as crianças foram atingidas por essa mudança. Para estas permanecia o domínio de uma infância muito curta, conservando os antigos hábitos de precocidade que persistiam como na Idade Média. “Quando o colégio não prolongava a infância nada mudava”³⁴. E ainda “... a escolarização não afetou uma vasta parcela da população infantil, que continuou a ser educada segundo as antigas práticas de aprendizagem”³⁵.

Prova disto é o exemplo da infância operária que, em plena metade do século XIX, em boa parte dos países da Europa Ocidental, sofreu com a precarização da escolarização. Embora já se estivesse travando a luta pela construção da escola primária pública, gratuita e obrigatória para todos, a ausência, quase que total, de instrução entre as crianças proletárias se deu, primeiro, por incúria do Estado, que se isentou da tarefa de abrir escolas e, segundo, pela própria impossibilidade, por parte das crianças de aspirar a este benefício, devido às longas e penosas jornadas de trabalho a que estavam submetidas. As escolas destinadas à infância operária foram as escolas da fábrica ou escolas do meio-dia, as escolas de domingo, os cursos noturnos e o ensino mútuo.

As escolas da fábrica ou do meio-dia eram salas de aula onde se reuniam todas as crianças para assistirem à aula, a mesma para todos, visto que só havia um único mestre e o tempo dedicado era de uma hora por dia em geral ao meio-dia — donde a denominação na França, de *écoles du midi*, para aproveitar a pausa do almoço. As escolas de domingo, criadas ao final do século XVII, com objetivo de trabalhar em prol da infância desfavorecida, foi criticada, primeiro devido à ineficácia em produzir resultados positivos, já que o intervalo entre uma aula e outra era muito longo e, segundo, com relação à concepção dos conteúdos de instrução que eram selecionados em função da religião: ensinavam a ler as escrituras mas jamais a escrever.

O ensino mútuo, surgiu no fim do século XVIII, na Inglaterra, realizou-se através da subdivisão de um grupo maior em outros pequenos grupos que trabalhavam sob a supervisão de monitores, recrutados entre os melhores alunos, que, por sua vez, ficavam por orientação do mestre. A escola noturna, criada especificamente para atender os trabalhadores, foi pouco freqüentada e igualmente inoperante em razão da duração e da dureza da jornada de trabalho. Tanto estas como as escolas de domingo foram abertas, mas as crianças, exaustas após doze ou quatorze horas de trabalho, não estavam em condição de seguir as aulas com proveito. Com relação à qualificação dos mestres destas escolas, esta era reconhecida como muito insuficiente, porquanto o caráter amadorístico da profissão era

³⁴ Ibidem, p.188.

³⁵ Ibidem, p.233.

grande, nenhuma habilitação era requerida, passando a idéia de que todo aquele que soubesse ler e escrever fosse capaz de ser mestre. Em pleno século XIX, a infância e o sentimento em relação à infância não se firmou, persistindo os antigos hábitos de precocidade da Idade Média sendo as crianças simples adultos em miniatura.

Uma segunda característica que fez que o sentimento de infância se firmasse na sociedade tinha a ver com a instituição familiar. A família tornou-se o lugar, o espaço da afeição necessária. Essa afeição se exprimiu através da importância que passa a ser dada à educação. O compromisso da educação afetiva e ético-comportamental passou a ser reivindicado pela família. A criança sai do seu anonimato, deixa de ser tratada como um mero bichinho de estimação e passa a ser valorizada pela família. Portanto, tornava-se impossível perder ou substituir a criança sem que se sentisse uma enorme dor, o que influenciou diretamente as características demográficas do século XVIII. A família organizou-se em torno da criança e os pais passaram a se interessar pelos estudos dos seus filhos e a acompanhá-los com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, desconhecida até então. Afirma Ariès:

A substituição da aprendizagem pela escola exprime, também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. [...] O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.³⁶

Conseqüentemente, outras mudanças aconteceram na sociedade, pelo fato de a família se assumir como espaço afetivo, de educação moral e ética e da substituição da aprendizagem pela escola — escolarização. A vida, até o século XVII, era vivida em público, sem limitações, nem intimidades; as pessoas viviam misturadas umas com as outras. A partir do século XVIII, a família começou a se defender da sociedade, reforçando “a intimidade da vida privada em detrimento das relações de vizinhança, de amizades ou de tradições [...] A casa perdeu o caráter de lugar público”³⁷. As atividades das relações sociais foram suprimidas em proveito da vida familiar. Portanto, o sentimento de família, valorizada como uma sociedade fechada, com uma função moral e espiritual, não era compatível com a sociabilidade³⁸ que existia até então. No relacionamento entre os membros da família passou a existir sentimento, intimidade e também identidade, influenciando os costumes, valores e o gênero de vida nas uniões entre as pessoas. Passaram a ser repugnantes as promiscuidades vividas e impostas pela antiga sociabilidade. Toda essa preocupação com a moral que influenciou as mudanças do comportamento da criança em família pode ser entendida como um fenômeno especificamente burguês, já que a nobreza e o povo, dois pólos distintos da sociedade, permaneceram por muito tempo vivendo segundo as maneiras e costumes tradicionais, sem se

³⁶ Ibidem, p. 232.

³⁷ Ibidem, p. 274.

³⁸ Sociabilidade entendida como socializar-se, tendência do indivíduo viver em sociedade, maneira de quem vive em sociedade.

preocuparem com a moral ou sentimento de pudor e intimidade. “As classes populares mantiveram até quase nossos dias esse gosto pela multidão”³⁹.

Com a pressão exterior, principalmente das famílias burguesas, o sentimento de classe se cruzou com o sentimento de família, e essa relação fez com que as aproximações, que até então aconteciam independentes das condições sociais, passassem a acontecer relacionadas à semelhança moral e à identidade do gênero de vida. Isso veio a acentuar claramente o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia. Com isso, no dizer de Ariès,

A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida num mínimo de espaços, e aceitava – quando não procurava – a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal...⁴⁰.

Além da preocupação com a intimidade, a moral e a identidade do grupo, a família moderna passou a ter uma preocupação forte com a higiene e a saúde física, principalmente da criança. Nesse momento, surgiu o interesse pelo corpo dos que gozavam de boa saúde, já que até então a preocupação com os doentes era o que prevalecia.

Tudo o que se referia às crianças e à família tornou-se um assunto sério, importante, digno de atenção e cuidados. Do cuidado com o corpo, às

preocupações com a educação e a moral. A criança passou a assumir o lugar central dentro da família: tanto o seu futuro como a sua existência e presença eram dignas de atenção e preocupação.

2.3.1 A criança no Brasil

A história da infância, aqui relatada de maneira resumida, serve como parâmetro e inspiração para a feitura da nossa pesquisa sobre a criança assistida e seu grupo cultural, mediante o conhecimento de seus anseios, dúvidas, indagações sobre o mundo, sobre o seu grupo de convívio, sobre a família, sobre a escola.

A história brasileira teve seu início nas navegações portuguesas que traziam crianças de Portugal para a Colônia. Eram de famílias de classe pobre ou judias. Quando muito eram de classe média, aceitando ingressar nas embarcações portuguesas para ascender socialmente ou na carreira marítima. Embarcavam como

³⁹ Ibidem.

órfãs do Rei, enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros acompanhados dos pais ou algum parente.

No Brasil Colônia, além das crianças que chegavam nas embarcações, existiam os índios com suas crianças, nativos com seus costumes e tradições próprios de sua cultura, alguns negros trazidos desde 1538 e uns poucos brancos portugueses.

Para os índios surgiu uma maneira camuflada de educação, marcada pela aculturação catequética por obra dos jesuítas, que chegaram em 1549. O objetivo maior do ensino dado pelos jesuítas era a conversão para as virtudes, os bons costumes cristãos e o aprendizado das letras, ou seja, a meta era constituir um povo cristão. Incutir o cristianismo aos povos indígenas, em outras palavras, o temor a “um Deus e a um Rei”, para que se tornassem mão-de-obra para a Coroa portuguesa. Sobre isto, Priore escreve:

“No aprendizado da doutrina apostava-se na capacidade de memorização dos jovens indígenas. Os jesuítas desenvolveram catecismos com diálogos para que as crianças fixassem as normas da Igreja.”⁴¹

Escolas, colégios, casas e residências nas aldeias foram criados para viabilizar a conversão do gentio, o aprendizado e a catequese das crianças indígenas e dos filhos dos portugueses que residiam na nova colônia. Mas, embora a educação das crianças implicasse transformação radical da vida dos jovens índios, na maioria das vezes, quando chegava à puberdade, o indiozinho rompia com as escolas jesuíticas e retornava aos costumes e tradições indígenas.

Além dos curumins, existiam também os “órfãos da terra”, crianças nascidas das ligações entre brancos ou negros e mulheres índias, que normalmente eram abandonadas por suas mães. Como para os indígenas o parentesco verdadeiro vinha pela parte dos pais, as crianças oriundas destas relações não faziam parte do seu povo. Recolher estes órfãos e as crianças indígenas em lugares chamados “casas de muchachos”, com o objetivo de educá-las dentro dos preceitos da Igreja, foi a primeira ação de afastamento da criança do convívio sócio-familiar.

⁴⁰ Ibidem, p. 279.

⁴¹ PRIORE, op. cit., p.73.

Assim, nasceu a infância tutelada, nas mãos dos missionários jesuítas. Anchieta, citado por Arantes, descreve uma dessas casas:

Tem êste Colégio três aldeias de Índios cristãos livres a seu cargo, que terão duas mil e quinhentas pessoas [...] Tem nelas suas casinhas, cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes, onde ensinam aos índios as cousas necessárias à sua salvação, lhes dizem a missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia e também [...] ensinam aos filhos dos Índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira os fazem polidos e homens...⁴²

Quando chegavam à adolescência, tinham que deixar as casas, iniciando assim uma população, nem indígena, nem européia e que posteriormente passou a viver nas periferias dos aglomerados urbanos.

Na segunda metade do século XVI, através do nascimento de novas formas de afetividade, no velho mundo, em razão da própria “descoberta” da infância, ou melhor, da afirmação no sentido de infância, a criança passa a ser entendida, no Brasil, como papel branco, “cera branda”, onde se poderiam imprimir os caracteres da fé e virtudes cristãs.

Entre os séculos XVI e XVIII, os estudos citados em manuais de medicina deixavam claro que o que se chamava de infância, naquela época, corresponderia à puerícia, ou seja, fase compreendida entre o nascimento e os quatorze anos. Dividia-se em três partes. A primeira ia do nascimento até o fim da amamentação, por volta dos 3 ou 4 anos. A segunda, chegava até os 7 anos, período em que as crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. A partir deste momento, na terceira fase, as crianças trabalhavam, estudavam em domicílio com preceptores ou na rede pública, através das chamadas escolas régias⁴³, ou aprendiam algum ofício tornando-se aprendizes.

Os mimos entre as crianças pequenas, no primeiro momento da então chamada puerícia, distribuíam-se até mesmo aos negrinhos escravos ou forros. Brincava-se com a criança pequena como com os animaizinhos de estimação. Cresciam engatinhando nas camarinhas de suas senhoras, recebendo de comer na boca. Para os moralistas da época, esses mimos exagerados levavam

⁴² ARANTES, Esther. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F. e RIZZINI, Irene. (Orgs) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Ed., 1995, p.184.

⁴³ Criadas na segunda metade do século XVIII.

os pais a perder os seus filhos, já que a boa educação estava nos castigos físicos e nas tradicionais palmadas. O castigo físico foi introduzido na “boa educação”, no século XVI, pelos padres que julgavam a correção como um ato de amor, para grande espanto dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças. Com o estabelecimento das escolas régias, a partir da segunda metade do século XVIII, a palmatória era o instrumento de correção por excelência. Naquela época, as crianças passavam em alguns momentos por rigorosas disciplinas que revezavam risadas, divertimentos e trabalho.

A formação das crianças, influenciada por humanistas europeus como Erasmo e Vicente Vives, acompanhava-se de uma preocupação pedagógica que tinha como principal objetivo transformá-las em indivíduos responsáveis. A criança deveria aprender os rudimentos da leitura e da escrita para ao menos ler a Bíblia. Os ensinamentos, que constituíam bases morais e valores comuns, eram constantemente revisitados, para que ficassem gravados na memória da criança da colônia⁴⁴.

Enquanto pequeninos, na primeira fase da infância ou puerícia, os filhos de senhores e escravos, compartilhavam os mesmos espaços. Ao completarem sete anos, todavia, os primeiros começavam a estudar e os outros seguiam para o trabalho.

Embora entre os séculos XVI e XVIII, a percepção da criança como alguém diferente do adulto tenha-se firmado na sociedade, fazendo nascer uma preocupação educativa, como aspectos psicológicos e pedagógicos, pode-se afirmar que, nestes quinhentos anos de História do Brasil, segundo Priore, a criança sofreu muito mais violências, explícitas e implícitas do que uma formação social pautada no aprendizado e na educação⁴⁵. Como exemplo disso sabe-se que, no século XVIII, o número de crianças abandonadas já preocupava as autoridades e então a Santa Casa de Misericórdia instalada em 1543, com o objetivo inicial de cuidar dos mais necessitados, prestando-lhe auxílio médico, passou a cuidar das crianças abandonadas da época.

As crianças eram abandonadas, na maioria das vezes, por serem filhos de relações clandestinas. As mães deixavam seus filhos nas portas das casas

⁴⁴ Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã, entre outros.

⁴⁵ PRIORE, op. cit., p 105.

ou igrejas, buscando refazer suas vidas. Muitas crianças morriam por serem deixadas em qualquer lugar. Nesse momento, surgiu a roda, uma espécie de janela dando acesso à parte interna do prédio. Com o surgimento da Roda⁴⁶, o índice de abandono aumentou consideravelmente. Ao depositar a criança no compartimento a identidade da pessoa era totalmente preservada.

Embora, a Santa Casa tivesse o intuito de zelar por essas crianças, um Relatório do Ministro do Império de 1854 informava que das 656 crianças — as filhas da roda como eram chamados — 435 haviam falecido.

Percebe-se que as ações voltadas para a infância no Brasil Colônia, através dos asilos, Santas Casas de Misericórdia, apenas serviam para encaminhar a criança ao trabalho precoce e à própria sorte, tuteladas pelas mãos da caridade cristã com o aval de um Estado nascente.

Durante o Império aconteceram algumas mudanças com relação ao tratamento do mundo infantil, como, por exemplo, a distinção de espaços que as crianças e adolescentes poderiam freqüentar, tendo, como parâmetros, princípios e conceitos, procedimentos e práticas aceitos como socialmente válidos para o crescimento e desenvolvimento infantil. A descoberta da infância e da adolescência como idades / fases da vida, veio reservar a palavra criança apenas para a “cria da mulher”. O termo era antes utilizado para o ato de criação de qualquer espécie, animal ou planta. O termo adolescente começou a ser empregado mais comumente e seus atributos passaram a ser o crescimento e a conquista da maturidade, centrando-se no período entre 14 e 25 anos. A definição de infância era pouco clara, como sugere Priore:

Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade da vida e delimita-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Em seguida pela puerícia, fase da vida que ia dos 3 ou 4 anos até os 10 ou 12 anos.⁴⁷

Tanto a infância como a puerícia tinham o seu desenvolvimento relacionado apenas a atributos físicos, fala, dentição, tamanho entre outros. O período de desenvolvimento intelectual era denominado meninice e tinha como

⁴⁶ A roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que como uma janela desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento e a identidade do depositante era preservada.

⁴⁷ PRIORE, op. cit., p 141.

significado as ações próprias do menino ou a falta de juízo numa pessoa adulta. Com esta pluralidade de termos e significados é que se formaram os princípios para nortear os cuidados com relação ao cotidiano infantil na sociedade oitocentista .

Quanto à escola do século XIX, esta privilegiava um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade. A base moral, princípios e valores era papel da educação doméstica, da família, para que posteriormente a escola pudesse conduzir a formação dos futuros governantes.

A instrução das meninas valorizava as habilidades manuais e os dotes sociais, ou seja, a educação feminina supervalorizava o desempenho feminino na vida social. A educação dos meninos era voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, juntamente com uma instrução civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados. Constata-se, portanto, que os filhos da elite rural e urbana tiveram a possibilidade de continuar seus estudos tornando-se advogados, médicos e engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos.

Paralelamente a este modo de viver e olhar pela infância, existiram as crianças escravas que vinham da África, para as quais o ingresso no mundo dos adultos acontecia rapidamente, através do adestramento no trabalho, na servidão a seus senhores.

As crianças cativas sofriam castigos e maus tratos constantemente. Em certos momentos, a educação das crianças escravas era comparável ao processo pelo qual passava a cana-de-açúcar: ela era batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida. Assim também era o que acontecia com pais escravos.

Enquanto as crianças da elite do Império viviam de mimos e brincadeiras, as crianças escravas tinham o trabalho como forma privilegiada de educação. Aos 14 anos, a criança escrava fazia o mesmo trabalho de um adulto, sofrendo todos os abusos da escravidão.

Neste momento, o Brasil passou por grandes dificuldades devido ao crescimento das cidades. Com a vinda da família real portuguesa, os interesses da elite eram os primeiros a serem supridos. O restante da população passou a viver uma queda na qualidade de vida, sofreu pelo aumento da criminalidade e por um sem-número de problemas sócio-econômicos. Grande parte das pessoas que viviam nas zonas rurais vieram para os centros urbanos para pedir esmolas ou fazer

pequenos serviços, para sobreviverem. Levando-se em conta que apenas perambular pelas ruas ou assobiar eram considerados atos de prisão, a maioria dessas pessoas foram depositadas nas “Casas de Correção”⁴⁸. As crianças e adolescentes que praticassem crimes também tinham o mesmo destino. Com isso, não só as crianças abandonadas seriam tuteladas, mas também aquelas que praticassem alguma infração. Surgiu então uma nova modalidade de atendimento à infância, em que o Estado passou a tutelar as crianças pobres, crianças e adolescentes vindos de famílias pobres passaram a ter a pobreza como crime e a perda de liberdade como pena.

A República nasceu herdando do Império uma gama de dívidas monetárias e sociais. Com a recente abolição da escravatura, ampliam-se as questões referentes à pobreza, desemprego, criminalidade e má distribuição de renda, e com isso cresce a massa da população desprovida de bens e terras. O aumento da pobreza passa a ser um dos maiores fatores que influencia o aumento do abandono de crianças e o aumento na prática de atos infracionais por parte daqueles que de alguma forma precisam sobreviver numa sociedade desigual. Relata Priore:

A passagem do século, período ímpar na história da cidade, representou um grande e abrupto salto, notabilizado pela rápida transformação da pequena vila em cidade cosmopolita e industrial. (...) Cresciam paulatinamente a indústria, o comércio e o mercado de serviços e conseqüentemente a miséria, a exclusão social, a violência, a pauperização de vastas camadas populacionais, excluídas do universo da produção e do consumo⁴⁹.

Com o propósito de “combater” a crescente miséria da Nova República, as autoridades tomaram medidas que não tiveram outro sentido senão o de reprimir a vadiagem, a embriaguez, a mendicância e a prostituição.

A infância desprovida, questão de sérias preocupações, era recolhida nos institutos privados de menores: Lyceo do Sagrado Coração de Jesus, Abrigo de Santa Maria, Instituto Disciplinar Ana Rosa e Instituto Disciplinar Escholastica Rosa; Instituto Disciplinar do Estado. Tanto os institutos particulares

⁴⁸ Nome dado aos presídios da época. A Casa de Correção da Corte foi criada por decreto de D. Pedro II em 1850, tendo seu prédio sido construído dentro dos modernos modelos prisionais existentes na Europa e Estados Unidos. Atualmente, no local funciona a Penitenciária Lemos de Brito.

como os institutos disciplinares mantidos pelo Estado tinham no ensino profissional sua tônica, mas nem sempre alcançavam seus objetivos. Lembro algumas medidas que têm como alvo explícito os menores pobres: foram criados em 1923 o Juizado de Menores; em 1941 a criação do SAM — Serviço de Assistência ao Menor; em 1964 a criação e organização da Funabem — Fundação Nacional do Bem Estar do Menor; foram redigidos o Código de Menores de 1927 e o Código de Menores de 1979.

A situação da infância pobre mudava, então, pouco. A essência do trabalho de assistência continuava na vigilância, fiscalização e constante observação. A prova disso estava nos institutos da época construídos de forma circular para que os menores não pudessem se esconder dos olhos dos tutores e educadores. Tanto instituições públicas como privadas recorreram sistematicamente aos muros, às grades, ao fechamento, à clausura. A tentativa era de circunscrever ou isolar o problema daqueles que se tinham desviado de padrões de conduta ou comportamento ditos normais. Tratava-se, como nos explica Foucault⁵⁰, do exercício do poder que visava domesticar o corpo para controlar a alma. Essa forma de controle vinha ao encontro do estudo científico que tinha como objeto a infância, que neste momento ganhou ênfase, mediante a responsabilização pela situação precária em que se encontravam essas crianças, objetivando-se novas teorias sobre o comportamento infantil.

O Código de Menores de 1927 era baseado numa visão mais humanista e progressista de homem e visava a exclusão do menor do direito penal, objetivando assim a prevenção ao invés da punição, objetivando também o estudo do menor delinqüente. Três aspectos foram abrangidos: sua personalidade, os motivos que o levaram à prática do ato delituoso e seu ambiente social. Além de denominar as crianças pobres como menores, estabelecia três categorias para as crianças: abandonados, para os que não tinham pais; moralmente abandonados, para os que eram oriundos de famílias sem condições financeiras e/ou morais e delinqüentes, para os que praticassem atos criminosos ou contravenções. Tinha o código como propósito afastar as crianças do seu meio sócio-familiar, acreditando que isso as afastaria da convivência em ambientes que as levariam à delinqüência e à violência. “A possibilidade de perda do pátrio poder pela

⁴⁹ PRIORE, op. cit., p.228.

⁵⁰ FOUCAULT, *Vigiar e Punir*, 1987.

impossibilidade ou incapacidade, inclusive financeira dos pais, permitia que o juiz encaminhasse a criança e o adolescente a instituições de internação⁵¹.

Para atender à infância “desvalida” e com o objetivo de congregar o aparato público já existente com as instituições particulares que realizavam o atendimento à infância, foi criado por Vargas o SAM – Serviço de Atendimento ao Menor. O SAM não fazia distinção entre o atendimento a menores desassistidos e a delinqüentes, deixando de lado a ênfase educacional e enfatizando o seu trabalho sob o vizez da segurança, já que nasceu vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao invés de ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930.

De acordo com a política da época, o SAM deveria trabalhar no sentido de recolher as crianças, profissionalizá-las, torná-las cidadãs, devolvendo à sociedade indivíduos úteis. Refere Rizzini:

Assistido, educado a tempo na escola nobilitadora da honra e do trabalho, o menino desvalido desabrochará no homem forte de corpo e alma, aparelhado material e moralmente para ser uma unidade no movimento de expansão civilizadora da sua Pátria [...] E o dinheiro que o Estado houver despendido com a educação da criança desamparada lhe será restituído pelos benefícios resultantes de uma atividade esclarecida e honesta⁵².

Apesar de passar a falsa idéia de que era a única possibilidade de uma boa educação para crianças e adolescentes, o que se observava era que a maioria dos estabelecimentos do SAM possuíam condições físicas piores do que a dos lares dos quais foram retiradas as crianças. Assim, nos seus 23 anos de existência, conseguiu passar de herói a vilão, provocando críticas. As instituições fechadas do SAM acabaram por se tornar “fábricas de delinqüentes”, produzindo a marginalização, ao invés de destruí-la, à medida que separavam, classificavam e afastavam as crianças e os adolescentes, da sociedade mais ampla. O Serviço de Atendimento ao Menor, segundo Rizzini⁵³, passou a ser intitulado pela população

⁵¹ COUTO, Inalda; MELO, Valéria Galo de. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. IN: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs). *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo, 1998, p. 30.

⁵² RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993, p.92.

⁵³ *Ibidem*, p. 278.

como escola do crime, fábrica de criminosos, sucursal do inferno, fábrica de monstros morais e SAM — Sem Amor ao Menor.

Com isso, o Serviço de Atendimento ao Menor não conseguiu cumprir a sua tarefa de assistir, proteger e educar a infância e adolescência pobre e foi substituído por uma instituição de atendimento oficial denominada Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor — FUNABEM. Essa instituição tinha como objetivo formular e implantar uma Política Nacional do Bem Estar do Menor — Lei 4.513/64, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, e a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executavam essa política.⁵⁴

O atendimento ao menor se deu, prioritariamente, por internação nos Centros de Reeducação, estabelecimentos destinados à readaptação dos menores socialmente inadaptados e/ou transgressores. Para os menores carentes, o atendimento acontecia através de internatos semi-abertos.

Entendida, em plena época da ditadura militar, como uma esperança para revolucionar a execrada forma de assistência praticada pelo SAM, essa instituição reafirmou a culpabilização da família no problema do menor e acirrou a idéia de que a desagregação familiar era causadora do abandono das crianças. Nas palavras de Earp:

O problema do menor, no Brasil, é devido mais à desorganização familiar (...) A grande indústria, se não for humanizada, quebra a própria constituição familiar, separa seus membros, facilita a promiscuidade, provoca a separação e perverte os costumes⁵⁵.

Com isso, as questões socioeconômicas como a distribuição de renda, a mobilidade social, o bem-estar social, o acesso ao emprego, à educação e aos hospitais, são totalmente esquecidas na verdadeira “guerra contra o menor”, segundo Earp⁵⁶.

O Sistema Nacional do Bem Estar do Menor foi composto pela Funabem e por uma Febem em cada Estado. Fundamentou-se em idéias, conceitos

⁵⁴ BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs) *Infância tutelada e educação: história política e legislação*. São Paulo: 1998, p. 74.

⁵⁵ EARP, Maria de Lourdes Sá. A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs) *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo: 1998, p. 75.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 74.

e linguagens que tratam a marginalidade de forma linear, funcionalista e individual, ou seja, o problema do menor não tinha relação nenhuma com os problemas que aconteciam na sociedade da época. Analisava-se o problema de delinquência e violência individualmente, de uma maneira funcional para o Estado: o problema e o fracasso era da criança era uma disfunção individual. Através dos Códigos de Menores de 1927 e 1979, esse entendimento era referendado, já que os mesmos reafirmavam como abandono ou situação irregular condições concretas de pobreza.

O Código de Menores de 1979 surgiu no período da Ditadura; visava o controle social dos menores e a manutenção da ordem na sociedade. Nesse momento, a sociedade vivia um contexto sócio-político e econômico marcado pelo aumento da pobreza; as crianças buscavam a sobrevivência nas ruas, afastando-se da educação formal e aproximando-se do mundo das drogas e da prostituição. Juntamente com esta situação, existia a violência praticada contra os menores por adultos, em família ou não, e a exploração do trabalho infantil que, apesar de normatizado em alguns aspectos, era violado pelos empregadores, que buscavam um lucro desenfreado. Todos esses acontecimentos culminariam em 1979, no Ano Internacional da Criança, fato que marcaria o início das discussões e reflexões em busca de soluções para o problema da criança assistida.

Apesar de toda a evolução que o panorama mundial vivia em relação aos conceitos e ao desenvolvimento da infância e da juventude, e das reflexões referendadas pela Declaração dos Direitos da Criança em 1959⁵⁷, o Código de Menores de 1979 foi elaborado por uma assessoria composta por juristas e visou, prioritariamente, reprimir o aumento no índice de atos criminais, adotando uma política de proteção ao menor em situação irregular, não voltada à prevenção; cuidava somente do conflito instalado. A idéia de proteção presente no Código apenas entende o menor como um criminoso em potencial, que precisava ser cuidado pelo fato de não ter condições mínimas para uma boa sobrevivência, nem na família, nem na sociedade. A forma de cuidado proposto seria o afastamento do convívio familiar e comunitário, através da internação em instituições fechadas.

Com isso, apesar de prever várias alternativas de assistência ao menor, desde a colocação em lares substitutos até o regime de liberdade assistida, entre outros, o que vigorava na prática era o confinamento da criança pobre. A

⁵⁷ Promulgada em 20 de novembro de 1959, visava a proteção da criança com uma infância feliz e que pudesse gozar dos direitos e liberdades enunciados através de dez princípios básicos e principais.

internação acabou normatizando-se como medida de assistência à criança pobre. É o que sugere Earp:

Uma das grandes e cruéis contradições da prática do Estado como tutor de crianças pobres é o fato que o mesmo Estado que destituiu o pátrio poder e interna a criança por razões que vão desde privação de condições essenciais à sua sobrevivência como saúde e instrução até seus tratos, quando promove a “assistência” reproduz as mesmas situações consideradas “irregulares”. O pai Estado representa na prática, um perverso padrasto.⁵⁸

sobre esse “pai Estado”, Müller e Pereira assim se expressam:

[...]as instituições que, sob a responsabilidade do Estado, deveriam cuidar, proteger, instruir e garantir os direitos básicos das crianças e dos adolescentes por elas tuteladas, trazem e revelam em suas histórias maus tratos, castigos, abandono e segregação, entendendo a criança pobre como abandonada física e moralmente, necessitando de recuperação, que se daria apenas pela institucionalização.⁵⁹

Embora o complexo da Funabem, suas instituições, prédios, espaços, tenham passado por um desmonte, o modelo de atendimento ainda é utilizado em instituições oficiais, filantrópicas ou religiosas. Tal prática deve-se ao fato de que a internação e o confinamento afastam da vista da sociedade o drama das crianças pobres, como também servem para manter a idéia de que a culpa pelo fracasso desse tipo de atendimento é exclusivo da criança. “(...) neste sentido, a atitude de internar crianças e jovens foi a mais utilizada, visando, numa perspectiva jurídica e higienista, um saneamento social”. A ideologia higienista foi utilizada para controle da população e a higiene, como uma forma de intervenção e controle sobre o espaço urbano e sobre a vida dos cidadãos. Cabe à higiene pública ditar regras acerca da forma de como se deve organizar o espaço da cidade: a largura das ruas, a construção das habitações, a localização dos cemitérios e hospitais, o controle dos pontos e a distribuição dos alimentos. Além disso, cabia-lhe ensinar aos indivíduos as regras fundamentais a serem respeitadas em nome da própria saúde e dos

⁵⁸ EARP, op. cit., p.91.

outros, regras que diziam respeito à vida cotidiana de cada um, à sua forma de se alimentar, de se vestir, de organizar o espaço interno de sua casa, de conduzir sua vida sexual e de procriar.⁶⁰ Assim, a sociedade tem a ilusão de que o governo faz o que pode, e quando, porventura, algum jovem que passou por aquele tipo de atendimento “vence na vida”, o mesmo é usado para justificar o modelo, a exceção vira regra, legitimando a prática cruel do internamento da Funabem como de quaisquer outras instituições.

Em meados da década de 80 e início da de 90, na agonia da ditadura militar a conseqüente luta de amplos setores da sociedade pela democratização e pela conquista de voz e vez pelos marginalizados do sistema, resgatou o debate público em torno da criança pobre, principalmente a chamada “desassistida”. E podendo a imprensa experimentar, após quase vinte anos de censura, uma liberdade para se pronunciar sobre os diferentes aspectos da sociedade, as vozes daqueles que se empenhavam na defesa da vida contra as constantes violações de direitos humanos de crianças e adolescentes partiam com iniciativas organizando em todo país, diversos grupos em defesa da população infanto-juvenil⁶¹ e iniciando uma luta pela vida e pela dignidade, contra a forma com que eram tratados os que estavam sob a tutela do Estado ou em situação de pobreza. Os movimentos sociais foram os principais atores desse processo, marcaram os primeiros cinco anos da década de 80 com um grande número de iniciativas em todo o território nacional. Pastorais, associações de moradores e outras entidades promoveram trabalhos com os menores e criticaram as práticas até então desenvolvidas pelo Estado, suas ações e omissões. Para designar o grupo pelo qual lutavam utilizaram a expressão “meninos de rua” em seus projetos na busca de financiamento dos organismos nacionais e internacionais⁶².

Na segunda metade da década de 80, a política de atendimento à infância e ao adolescente tomou novos rumos: a sociedade civil se organizou e se

⁵⁹ MÜLLER, Tânia Mara P.; PEREIRA, Wagner. *Infância Abandonada: os meninos infelizes do Brasil*, BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs.) *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo, 1998, p.51.

⁶⁰ FERREIRA; NORONHA, As legislações que tutelaram a infância e a juventude no Brasil. IN: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs) *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo, 1998, p.136.

⁶¹ Entre tantos lembramos Lia Junqueira que liderou o Movimento de Defesa do Menor-SP (1978/1980) e o jornalista Carlos Alberto Luppi (1981).

⁶² Fisher Ferreira (1980) usou da categoria meninos da rua em seu estudo, com a hipótese de que os meninos que perambulavam nas ruas da cidade de São Paulo eram ex-internos das instituições oficiais. Percebeu-se que isso não era correto e que na verdade as crianças estavam expressando uma nova realidade ou condição social.

mobilizou na produção e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA — como também dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, que auxiliariam direta e indiretamente na aceitação de novas formas de trabalhar com as crianças, adolescentes, suas famílias e os demais envolvidos, em busca da proteção integral, doutrina há muito defendida pela ONU — Organização das Nações Unidas. A iniciativa, no caso brasileiro, contou com a decisiva participação de técnicos contratados pelo UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância — que viabilizou respaldo técnico e uma agressiva política de financiamento privilegiando ações locais e de baixo custo. Os direitos inerentes a todas as crianças e adolescentes, que têm a ver com uma “doutrina de proteção integral”, no dizer de Pereira,

possuem características específicas devido à peculiar condição de pessoas em vias de desenvolvimento em que se encontram e que as políticas básicas voltadas para a juventude devem agir de forma integrada entre a família, a sociedade e o Estado.⁶³

Essa “doutrina da proteção integral” surgiu em oposição à doutrina da situação irregular, em que eram baseadas todas as legislações menoristas latino-americanas, inclusive as brasileiras, por exemplo, o Código de Menores de 1927 e 1979, instituições como o SAM e a FUNABEM. A primeira, conforme citação anterior, respeita-os como sujeitos de direitos e a segunda manifesta a negação formal e substancial da criança e do adolescente.

Ao refletir sobre as relações de assistência e educação que permearam a infância brasileira, o que se percebe é que o Brasil revelou na sua história dois tipos diferentes de infância: o primeiro de crianças intituladas de crianças e adolescentes, uma minoria, com todas as necessidades satisfeitas, com afeto, lazer, educação, e outro de crianças, denominadas de menores, com carências em todos os aspectos — afetivos, materiais, educacionais. Para o primeiro tipo de infância as leis são indiferentes, pois uma doutrina de situação irregular não se ocupa com os valores correspondentes a essas crianças, ao passo que, com relação às do segundo tipo, as leis cerceiam-nas desde o nascimento, controlando socialmente o seu modo de agir, pensar e viver, estigmatizando e subestimando

suas ações de acordo com as condições de vida materiais e sociais. Segundo Vieira⁶⁴, no Brasil e na América do Sul como um todo, nos últimos dez ou doze anos deu-se uma grande importância a uma política econômica sem política social, embora a distinção entre política social e política econômica só seja sustentável do ponto de vista didático, sendo que não existe nada mais econômico que o social e nada mais social que o econômico.

Como foi possível perceber na trajetória de atendimento à criança ao adolescente, até então aparecem programas e diretrizes somente com pretensões de uma política social. A política social no Brasil é setORIZADA, emergencial, “uma coisa desconjuntada, uma colcha de retalhos, uma operação tapa-buraco⁶⁵.” Assim sendo, os projetos, programas, o que é proposto para o atendimento quase sempre não se concretiza, apenas se transformam em sonho, quimera, exibidos à sociedade, distantes da realidade e sem a função de intervir nela.

2.3.2 A criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente

A promulgação da Constituição foi de grande importância para que a doutrina da proteção integral tomasse forma. O artigo 227 tem os seguintes dizeres:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Parece claro que toda e qualquer criança, independente da sua situação econômica, tem direitos condizentes com as peculiaridades de seu grau de desenvolvimento. O artigo 227 da Constituição Federal representou um marco nas

⁶³ PEREIRA, Tania da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996, p. 25.

⁶⁴ VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. IN: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) *Estado e Políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 20.

políticas públicas, definindo que só é possível chegar à proteção à criança e ao adolescente através do trabalho de integração, articulação e flexibilização do poder público com a sociedade civil.

O destaque especial, para a mobilização na sociedade civil ficou por conta do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua que, segundo Barbetta citado por Faleiros⁶⁶, com forte presença de atores religiosos, realizou três encontros nacionais, o primeiro em 1986, o segundo em 1989 e o último em 1993, e, contando com forte apoio financeiro da UNICEF e de outras entidades internacionais, organizou noventa comissões locais estruturadas, 139 núcleos de base, chegando a somar 3.000 militantes e três centros para formação de educadores.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança realizada em 1989, outro ponto de destaque, foi um instrumento decisivo e fundamental na compreensão mais ampla e operacional da categoria social infanto-juvenil como sujeitos de direitos, e, levando à ruptura radical em relação à doutrina de situação irregular, propiciou um impacto significativo real, não só para a América Latina, mas principalmente para o Brasil, influenciando positivamente na aprovação do ECA. Segundo Pilotti, a convenção combina, num só corpo legal, direitos civis e políticos, com direitos econômicos, sociais e culturais, que são considerados como componentes complementares e necessários para assegurarem a proteção integral da criança. Para tanto, atribuiu responsabilidades ao Estado, à sociedade civil e à cooperação internacional e criou o Comitê dos Direitos da Criança encarregado de considerar as informações dos Estados Participantes, entre os quais o Brasil, referentes à colocação em prática dos preceitos da convenção⁶⁷.

Outros vários documentos internacionais também influenciaram a redação e aprovação do Estatuto, influenciando na idéia de consagrar a doutrina da proteção integral à população infanto-juvenil. Entre esses documentos podem-se citar: a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das nações unidas em 20 de novembro de 1959, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da Justiça para Infância e a Juventude, as Regras Mínimas

⁶⁶ FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e projeto político no Brasil. IN: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs) *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

⁶⁷ PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs) *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995, p.22.

das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens privados de liberdade e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente — (ECA) — surgiu, portanto, da relação entre Estado e Sociedade Civil na garantia dos direitos do cidadão, contando com participação de segmentos e de profissionais envolvidos com a questão da infância e da adolescência. Foi sancionado em 13 de julho de 1990 como lei 8.069/90, estabelecendo os direitos e deveres da criança e do adolescente, além de fixar as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família com o futuro das novas gerações, apresentando uma nova postura a ser tomada. As crianças e os adolescentes passaram a ser considerados dentro de novos paradigmas como sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e destinatários de prioridade absoluta, “não podendo mais ser tratadas como objeto passivo da intervenção da família, da sociedade e do Estado”⁶⁸, rompendo assim completamente com a doutrina do menor entendido como em situação irregular.

O Estatuto vem redigido em dois livros. No Livro Primeiro, encontra-se a parte geral. Elencam-se ali os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes que devem ser assegurados com absoluta prioridade por toda a sociedade e pelo poder público e trata-se ainda, da prevenção da ocorrência de ameaça ou da violação desses direitos. O Estatuto entende como criança a pessoa que tem até 12 anos e adolescente a que tem entre 12 e 18 anos de idade. No segundo livro, intitulado Parte Especial do ECA, são encontrados sete títulos mais as disposições finais e transitórias, que tratam das políticas de atendimento, das medidas de proteção, da prática do ato infracional pela criança ou pelo adolescente, das medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, do Conselho Tutelar, do acesso à justiça e dos crimes e infrações administrativas. Os artigos objetivam o desenvolvimento humano na condição de cidadão no espaço público, na capacidade de decisão da própria vida, estabelecendo uma democracia participativa. Enfim, a política de atendimento visa garantir o direito à sobrevivência, ao desenvolvimento e à integridade para todo o público infanto-juvenil, sem distinção.

O Estatuto da Criança e do Adolescente adotou os princípios básicos de descentralização político-administrativa e de participação popular

⁶⁸ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O novo direito da criança e do adolescente no Brasil: conteúdo e o processo das mudanças no panorama legal*. Rio de Janeiro: MAS/CBIA, 1992, p.14.

paritária, estabelecidos na Constituição Federal. Esta restringiu o papel dos Estados e ampliou as competências e responsabilidades dos Municípios. Assim, com relação à política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente pressupõe-se que a formulação, execução e controle se fará por um novo pacto federativo entre a União, os Estados, os Municípios e a sociedade civil. Sobre a descentralização e a participação, Veronese assim escreve:

A implementação deste primeiro princípio – descentralização – deve resultar numa melhor divisão de tarefas, de empenhos, entre a União, os Estados e os Municípios, no cumprimento dos deveres sociais. No que tange à participação, esta importa na atuação sempre progressiva e constante da sociedade em todos os campos de ação. Faz-se assim imperiosa a edificação de uma cidadania organizada, ou seja, o próprio corpo social a mobilizar-se. Eis aí o porquê do grande estímulo que o ECA dá às associações, na formulação, reivindicação e controle das políticas públicas⁶⁹.

Assim, a doutrina da proteção integral presente no Estatuto remete a um novo modo de conceber e fazer a política para a infância e adolescência. A população, estando mais próxima da formulação e execução dos programas de atendimento, pode participar, requerer e direcionar os mesmos da maneira mais adequada. A dimensão da política de atendimento exige uma ampla articulação entre as instâncias de deliberação — Conselhos Setoriais e de Direitos, de execução (instâncias governamentais e entidades não-governamentais) e de responsabilização e defesa jurídica — sistema de justiça — no sentido de superar a fragmentação e a setorialização dos vários programas e serviços sociais, como a superposição de ações entre os organismos governamentais e não-governamentais e as competências entre as instâncias públicas. Conforme o artigo 88, inciso II, do ECA,

São diretrizes da política de atendimento: criação dos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais⁷⁰.

⁶⁹ VERONESE, Josiane Rose Petry. *Temas de direito da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr, 1997, p.15.

⁷⁰ PARANÁ, Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. *Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná*. Curitiba: CEDCA, 2001, p. 14 e 156.

O atendimento anteriormente realizado que se alicerçava nas mãos do Juiz e do Estado, com a nova lógica democrática passou a dar-se pelos Conselhos, organismos fundamentais, na nova ordenação jurídica, institucional e política. São criados quatro instâncias: Conselhos de Defesa de Direitos: o Municipal — CMDCA; o Estadual — CEDCA; e o Nacional — CONANDA e o Conselho Tutelar, órgão encarregado pela sociedade, através do voto, de zelar pelo cumprimento dos deveres e direitos da criança e do adolescente.

Cada município deverá ter no mínimo um conselho tutelar composto por cinco membros escolhidos pela comunidade, com a tarefa de atender crianças e adolescentes nos casos de medida de proteção e crianças nos casos de atos infracionais; atender e aconselhar os pais ou responsáveis, aplicando quando necessário, as medidas previstas no Estatuto; promover a execução de suas decisões junto às autoridades públicas, inclusive junto ao Ministério Público⁷¹.

Os Conselhos de Direitos têm uma lógica de formação diferente da dos Conselhos Tutelares. O que caracteriza tais organismos é a participação paritária junto ao Poder Público de diferentes entidades, instituições não-governamentais e associações a partir de um processo eleitoral. Juntamente com os Conselhos já citados, existem os Fundos da Criança e do Adolescente — instalados nas três esferas de administração pública — municipais, estaduais e nacional, os quais objetivam a implementação do ordenamento político-institucional e são geridos pelos Conselhos de Direitos. Os recursos deverão ser destinados à realização de ações de proteção especial, medidas sócio-educativas, reordenamento institucional, capacitação dos profissionais da área, como também, adequação dos mecanismos de gestão.

Com relação à educação, o destaque é dado ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Cabe à Escola encaminhar ao Conselho Tutelar de seu município os casos de maus tratos, violência doméstica, faltas freqüentes, evasão escolar e elevado índice de repetência. Segundo o ECA, as crianças e os adolescentes têm igualdade de acesso à escola e permanência nela, direito a serem respeitados pelos educadores, direito de participação em organizações estudantis, direito de contestar critérios avaliativos e direito ao acesso à escola pública e gratuita perto de sua casa.

⁷¹ Artigos 136 e 137 do ECA.

O pátrio poder, com a lei 8069/90, passou a ser entendido como pátrio dever, e os pais são impedidos de delegar poderes a outros alegando falta de recursos para cuidar dos filhos. Segundo o Estatuto, as famílias deverão ser atendidas por programas e projetos assistenciais que auxiliem na renda doméstica.

Quando se constata prática de ato infracional — crime ou contravenção penal — o ECA tem grande preocupação com as condições de privação de liberdade. Portanto, antes da internação, medidas de proteção como encaminhamento aos pais ou responsáveis, são tomadas, mediante: termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; abrigo em entidade com a preocupação de manter-se a identidade sociocultural das crianças e dos adolescentes; e colocação em família substituta. Essas medidas são instrumentos utilizadas para que os problemas possam obter as providências imediatas.

A internação é vista como medida privativa de liberdade e diferencia-se daquela que era empregada no Código de Menores de 1979, não podendo mais ser direcionada a qualquer situação. Ela tem como princípios norteadores a brevidade, a excepcionalidade e o respeito à condição peculiar de desenvolvimento. Apenas os adolescentes que cometeram atos infracionais graves⁷² são internados. O prazo máximo de internamento não excederá a três anos e é garantido a todos direito à defesa através de defensor público ou advogado nomeado, não sendo permitida a divulgação da imagem da criança e do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, na realidade, é uma projeção do que está por ser feito para a infância e adolescência. Precisa ser entendido como um avanço na ação de tutelar os direitos e os deveres referentes à infância e à adolescência, não se constituindo lei de controle, mas de proteção em nível social e jurídico, em que a criança, protagonista na realização de suas necessidades e interesses, tenha a família, o Estado e a sociedade como

⁷² O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no capítulo I art. 103 considera como atos infracionais graves crime ou contravenção penal.

responsáveis pelos seus direitos e pela sua formação os quais não mais poderão dispor de sua vida sem que ela, ou outros, gritem em seu favor.

2.3.3 A criança assistida no Município de Londrina

Com a Constituição de 1988, a Assistência Social deixou o caráter assistencialista e benemérito com que vinha atuando na sociedade, passando a ser entendida como um direito universal dos indivíduos desprovidos dos seus direitos básicos constitucionais e desassistidos pelas demais políticas sociais. Através da Assistência Social buscou-se garantir o direito aos mínimos sociais, ou seja, o provimento de condições para atender contingências sociais e a universalização dos direitos sociais.

Portanto, coube aos municípios a tarefa de diagnosticar as necessidades, planejar, estruturar e avaliar as ações assistenciais juntamente com os Conselhos Municipais de Assistência Social, compostos paritariamente pelo Governo e pela sociedade civil.

Em Londrina, desde 1993, a Secretaria Municipal de Ação Social é o órgão gestor da Política de Assistência Social, e tem a competência de promover um conjunto integrado de ações, de iniciativa pública ou privada, voltado ao enfrentamento da pobreza, atendendo prioritariamente crianças, adolescentes, idosos, pessoas portadoras de necessidades especiais e famílias com dificuldade de sobrevivência, com o objetivo de propiciar sua inserção nas demais políticas sociais.

Com isso, a incumbência de colocar em prática os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente atendendo à criança como prioridade absoluta, numa doutrina de proteção integral, respeitando suas necessidades, peculiaridades e seu desenvolvimento como cidadã, é tarefa dentro da referida secretaria da Gerência de Proteção à Criança e ao Adolescente.

A Gerência de Proteção à Criança e ao Adolescente tem como meta assegurar às crianças e adolescentes o acesso aos seus direitos fundamentais preconizados no ECA — Lei Federal 8069/90 — vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

O trabalho para o alcance desse objetivo faz-se por meio de projetos que se relacionam intimamente com os órgãos de defesa de direitos das crianças e dos adolescentes, como também com o Conselho Tutelar no sentido de avaliar e encaminhar para a Justiça da Infância e da Adolescência os casos de exploração, abusos, maus tratos e violências cometidas contra a criança e adolescente. Esta gerência é composta, atualmente, por cinco projetos, que atendem populações diferenciadas, sendo que os dois primeiros projetos são apenas de abordagem e encaminham as crianças e os adolescentes para os outros projetos que fazem parte dessa gerência: Projeto Sinal Verde — projeto de abordagem a meninos e meninas em situação de risco na rua que estão em mendicância nos sinais de trânsito; Projeto AMMIGO — aborda e encaminha crianças e adolescentes que encontram-se em situação de risco pessoal e social (mendicância, guardadores de carros, usuários de drogas) nas ruas e nos mocós⁷³, garantindo o atendimento, o acesso às políticas sociais e aos direitos fundamentais, as principais atividades desenvolvidas são abordagens programadas nos pontos de maior concentração de crianças e adolescentes nas ruas, abordagens decorrentes das solicitações da população através do Disk Ammigo, articulação e encaminhamento aos serviços especializados do município e atenção às famílias das crianças e adolescentes abordados; Projeto Casas Abrigo — proporciona a crianças e adolescentes de 7 a 18 anos advindos das ruas, moradia provisória e acesso aos direitos fundamentais, possibilitando-lhes o desenvolvimento bio-pico-social e a construção de seus projetos de vida enquanto agentes de sua própria história, sendo duas unidades de atendimento, destinadas a clientela específica, a primeira Bom Samaritano para meninos de 7 a 12 anos e meninas de 8 a 18 anos e a segunda Igapó para meninos maiores de 12 anos (adolescentes com histórico infracional); POP — Projeto de Oficinas Profissionalizantes — presta atendimento aos adolescentes, desenvolvendo ações que oportunizem o desenvolvimento de hábitos e atitudes para o trabalho, através de oficinas artesanais, se propicia a adolescentes de 14 a 18 anos a aquisição de hábitos e atitudes necessários ao convívio social, oportunizando-lhes vivenciar situações próximas à realidade do mundo do trabalho e o Projeto Viva Vida — objeto desta pesquisa pelos trabalhos já desenvolvidos e pelo conhecimento da estrutura

⁷³ Os mocós são construções abandonadas ou desocupadas e de fácil acesso, viadutos e outros espaços públicos ou privados utilizados como locais de permanência e refúgio pelos grupos de moradores de rua, adultos, crianças e adolescentes.

do mesmo, presta atendimento a crianças e adolescentes de sete à quatorze anos. Este fundamenta-se na Arte Educação através da oferta de atividades culturais e pedagógicas, esportivas e recreativas, nutricionais e de saúde, tendo como meta principal garantir a doutrina de proteção integral preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente e atende aos direitos fundamentais de crianças em situação de risco pessoal e social.

Situação de risco pessoal e social é a situação em que se encontram indivíduos, famílias e grupos excluídos dos direitos sociais básicos ou de primeira linha: trabalho, educação, saúde, habitação, abastecimento, transporte, esporte, meio ambiente, lazer; direitos que configuram a qualidade de vida de um povo e, portanto, merecem e devem ser universalizados, ampliados a toda a população. Quando não são atendidos em suas necessidades básicas, esses indivíduos e grupos, conforme observa Costa,

resvalam para a condição de subcidadãos ou cidadãos de segunda classe. Sua exposição à morte, à doença, à degradação pessoal e social faz-nos incluí-los no universo das chamadas **situações de risco**⁷⁴.

O projeto “Viva Vida”, anteriormente chamado projeto “Núcleos de Convivência”, pretende auxiliar crianças e adolescentes que vivem esta situação de risco para que sejam entendidos como cidadãos. A mudança do projeto “Núcleos de Convivência” para “Viva Vida” aconteceu por conta da falta de investimento da prefeitura. O atendimento às crianças em situação de risco pessoal e social que se prestava no projeto anterior era realizado por pessoal de pouca escolarização, sem vínculo empregatício que nunca atuaram com crianças e com a realidade da rua e seus riscos. Havia pessoas com alguma boa vontade e até algumas com um pouco de experiência. Com tantas dificuldades para manter o atendimento e fomentar a busca pelos direitos tanto das crianças como das famílias, os responsáveis pelo projeto que vinha se desenvolvendo quiseram modificar a forma de atendimento ou execução do projeto. Nasceu, então, o Projeto “Viva Vida”, em novembro de 2001.

O projeto “Viva Vida” está se construindo, a partir das unidades do projeto anterior, atuando nas periferias da zona urbana e zona rural. São doze

⁷⁴ COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *Infância, juventude e política social no Brasil*. Mimeo. O grifo é meu.

unidades descentralizadas — nove unidades na zona urbana e três em distritos rurais — atendendo diariamente em torno de 1300 crianças no horário livre, ou seja, em outro período que não o das aulas. Na zona urbana são a unidade Vila Ricardo, a Novo Amparo, a Mister Thomas, a José Belinati, a União da Vitória, a Ida Pedrialli — Fraternidade, a Centro Social Urbano, a Nossa Senhora da Paz, a João Turquino; na zona rural são a unidade Paiquerê, a Lerroville, a Guaravera.

O projeto é um convênio que junta como parceiros o poder público municipal e organizações não-governamentais — ONGs. Sob responsabilidade da Prefeitura estão atuando juntas, a Secretaria Municipal de Ação Social e a Secretaria Municipal de Cultura como coordenadoras do projeto. As duas organizações não governamentais envolvidas são a Provopar — Programa do Voluntariado Paranaense — com sua nova filosofia de voluntariado, consciente, modernizado e competente e a APEART — Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário — conhecida pela sua pedagogia de educação para a cidadania. A Provopar e a Apeart são entendidas como parceiras na operacionalização dos serviços; não entram só com o pessoal; entram com toda a bagagem e estrutura para auxiliar o desenvolvimento do projeto. Faz parte do trabalho da Provopar a contratação dos agentes culturais, pessoas que dominam a linguagem artística e que trabalham diretamente nas unidades com as crianças, e que são selecionadas pela Secretaria Municipal de Cultura. A APEART contrata os auxiliares de coordenação que não têm ligação direta com a criança, atuando com elas apenas na falta de agentes culturais, fazendo a parceria com a coordenação. A APEART contrata também as cozinheiras e as faxineiras para cada unidade do projeto. Os recursos destinados para o projeto no primeiro semestre de 2002 foram de aproximadamente R\$ 994.356,00, sendo que para a Secretaria de Ação Social são destinados 17.632.000,00 da verba do município. Os coordenadores da unidade recebem em média R\$ 872,00, os agentes culturais contratados pela Provopar recebem de acordo com a quantidade de horas trabalhadas; 20 horas: R\$436,00 — 32 horas: R\$545, 00— 36 horas: R\$599,50 e 40 horas: R\$654,00; as cozinheiras e faxineiras recebem em média R\$400,00

O trabalho das secretarias envolvidas e das organizações não governamentais desenvolve-se através de dois colegiados, um colegiado ampliado composto por representantes da Secretaria de Ação Social, da Provopar, da Apeart e da Secretaria da Cultura, formado pelos secretários ou assessores e diretores

dessas instâncias que devem acompanhar, coordenar, gerenciar a operacionalização dos serviços nos aspectos pedagógicos e metodológicos, e um colegiado operacional que faz o acompanhamento direto das ações atuando mais de perto, nas unidades e com o pessoal envolvido no trabalho.

O projeto “Viva Vida” procura, através do contato com a arte, desenvolver a criatividade, a expressão, a convivência e a observação — leitura do mundo, que enriquece a percepção individual e coletiva fundamentando-se na Arte Educação e desenvolvendo, nas crianças e adolescentes atendidos, formas de contestar e lutar contra a exclusão social. O projeto valoriza aspectos sócio-educativos e culturais e privilegia características como: o desenvolvimento da criança como pessoa humana integral e sua qualidade de vida; a perspectiva de que tudo que possui significado humano é cultura, do modo de se alimentar ao modo de morar, vestir, tratar da saúde, participar da vida em comunidade e se expressar; o acesso à produção cultural qualificada, por meio de atividades que agucem a sensibilidade, renovem a auto-estima, fortaleçam os vínculos sociais e estimulem atitudes críticas e cidadãs proporcionando prazer e conhecimento; a promoção de atividades lúdicas, criativas, sensibilizadoras e educativas nas diversas manifestações e linguagens culturais.

Nas unidades, além dos coordenadores de unidade — funcionários públicos estatutários e reconhecidos no quadro funcional como educadores sociais atuam agentes culturais entre artistas e arte-educadores que utilizam o teatro, a dança, a capoeira, artes-plásticas e outras linguagens artísticas como instrumentos de educação, afetividade e aprendizado da liberdade. O Projeto Viva Vida objetiva desenvolver ações que garantam acesso, permanência e acompanhamento da criança e do adolescente na escola, através de trabalho conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e através de programas de suplementação alimentar às famílias — Programa Bolsa Escola — do PETI — Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e com isso procura resgatar os vínculos familiares das crianças e adolescentes que experienciaram a convivência nas ruas, assistindo, orientando e encaminhando às famílias essas crianças e adolescentes participantes dos serviços sociais e assistenciais necessários.

A metodologia utilizada para alcançar as metas acima designadas, além da realização das atividades lúdicas, culturais, de higiene, alimentação e de saúde com as crianças e adolescentes participantes, consiste no acompanhamento

familiar através de contato, visitas domiciliares e reuniões; no desenvolvimento de ações de redimensionamento da prática pedagógica visando a melhoria de hábitos e atitudes no que se refere ao conhecimento e aprendizagem dos agentes culturais, das crianças e dos adolescentes; em contatos, visitas e reuniões da coordenação da unidade com órgãos públicos, conselhos afetos à área, organizações comunitárias, religiosas e rede de serviços da região de abrangência; através de reuniões com a Gerência de Proteção à Criança e ao Adolescente, entre os coordenadores das unidades e demais projetos da Secretaria Municipal de Ação Social, para acompanhamento e avaliação sistemática do Projeto, como também através da realização de cursos de capacitação para a equipe de agentes e funcionários das unidades do Projeto “Viva Vida”.

Em algumas unidades, para garantir o atendimento integral, existem ações integradas junto às famílias em situação de risco ou pobreza, nas regiões delimitadas de maior carência socioeconômica e estrutural, para propiciar o acesso às políticas públicas. Através de reuniões e trabalhos em grupo, estimula-se a reflexão sobre a vida cotidiana da família e as formas de superação das dificuldades encontradas.

Portanto, neste trabalho de pesquisa, tenho o objetivo de conhecer a criança participante e o projeto “Viva Vida”, seu modo de entender a vida, o grupo com que convive, sua maneira de ser e de viver o seu cotidiano, sua relação com a escola, com a família e principalmente com a rua.

PARTE 2

3 A METODOLOGIA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DE CASO

“ Crianças e adolescente são seres em formação quem não cuida da semente perde toda plantação. As crianças têm direitos e nós a obrigação de oferecer atendimento e especial atenção. “
Eliakin Rufino

3.1 A PESQUISA EM FOCO

Nesta segunda parte descrevo as características da pesquisa realizada no campo escolhido, as observações, as técnicas de coleta de dados e as lentes de interpretação dos dados coletados.

A escolha do Projeto “ Viva Vida “ como objeto de pesquisa deveu-se principalmente a um fato ligado à vivência profissional. Como docente no curso de Pedagogia, na habilitação em Orientação Educacional, venho trabalhando com estágios e projetos ligados à ação comunitária. O projeto aqui estudado tem sido alvo de minha atenção em momentos diversos de trabalho com meus alunos estagiários. Conhecer as crianças participantes do “Viva Vida”, seus cotidianos e os grupos culturais que formam, me incitou optar por um estudo de natureza etnográfica. Acreditei que num estudo etnográfico de caso poderia enxergar melhor e interpretar os fatos e os personagens considerados, enxergando e interpretando como se vêem a si e aos outros. Nos moldes de um estudo de caso etnográfico, tive a ambição de fazer uma análise descritiva de um grupo cultural que resultasse num relato daquilo que é e não num relato daquilo que deve ser.

O estudo de caso etnográfico faz parte da abordagem descritiva/qualitativa de pesquisa, que tem como peculiaridade a valorização do ser/estar junto do grupo cultural, suas inter-relações e suas relações com o entorno próximo e distante. Segundo Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a

situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes⁷⁵.

Acreditei, desde as primeiras indagações a propósito do assunto escolhido, que o entendimento da realidade através da sociologia do cotidiano proposto por Maffesoli, numa abordagem etnográfica poderia auxiliar-me a ver melhor meus sujeitos de pesquisa, valorizando as falas, os sentimentos, os gestos de adultos e crianças que participam do projeto “Viva a Vida”. Entre tantas maneiras de pesquisar numa abordagem qualitativa, o estudo de caso etnográfico foi escolhido porque “possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa”⁷⁶. O estudo de caso etnográfico pode ser utilizado quando se deseja conhecer e estudar profundamente uma instância em sua complexidade e totalidade, atendo-se o pesquisador ao que está acontecendo no momento, aos acontecimentos do dia-a-dia, a pequenas situações que podem expressar muito da vida do grupo, buscando com isso retratar o dinamismo da situação, o cotidiano no seu modo de ocorrer naturalmente. “O ideal do conhecimento cotidiano não é nem a certeza, nem mesmo a probabilidade em sentido matemático, senão somente a verossimilhança”⁷⁷. Portanto, os conhecimentos válidos para a pesquisa etnográfica são experiências e vivências dignas de credibilidade, não procurando o pesquisador julgar as informações recebidas dos participantes, mas sim acreditar nos depoimentos e observações.

As pesquisas realizadas através do estudo de caso etnográfico buscam o conhecimento do particular. São descritivos, indutivos e buscam a totalidade, possibilitando aos participantes da pesquisa – pesquisador e sujeitos – maior flexibilidade com relação aos dados recolhidos por meio do trabalho em campo, além de proporcionar ao grupo uma grande capacidade de descoberta, em que novas significações, novas relações ampliarão as experiências pessoais e coletivas⁷⁸. Os objetivos desejados ou planejados pelo interessado devem focalizar resultados humanistas ou diferenças culturais, ao invés de ele se preocupar com resultados comportamentais ou com diferenças individuais.

⁷⁵ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986, p.13.

⁷⁶ ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995, p.49.

⁷⁷ MAFFESOLI, op. cit., p. 208.

⁷⁸ ANDRÉ, M. op. cit., p.51.

A etnografia pode ser considerada uma metodologia em que o pesquisador é peça chave para o desenvolvimento do trabalho, já que estará todo o tempo envolvido e imerso no cotidiano do grupo que observa, sendo de total importância a adoção de um estranhamento, de que ele parece familiar, ou seja, é necessário que o pesquisador saiba lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, podendo filtrá-las com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como é o caso da triangulação⁷⁹. A triangulação é um procedimento em que o pesquisador tem a oportunidade de fazer cruzamento das informações obtidas de uns com as de outros, daquelas colhidas pelo olhar direto com aquelas colhidas pela escuta, das interpretações de atos e atitudes dos atores com aquelas próprias de pesquisador. Assim sendo, o pesquisador tem a possibilidade de compreender, no sentido mais concreto, o “ ser-dizer-fazer-saber ” do grupo, não apenas através do seu entendimento, mas pelas lentes dos próprios sujeitos do grupo⁸⁰.

Lembra Maffesoli que “o pensador, aquele que diz o mundo, não se deve abstrair”, já que faz parte daquilo que descreve.⁸¹ A pesquisa que se faz necessária no campo das ciências sociais não se acha limitada em livros, conceitos e chavões, mas encontra a sua significação principal nas experiências da vida cotidiana. Para Maffesoli a objetividade cede lugar à intuição da experiência⁸². É preciso “saber ouvir o mato crescer”, estar atento a coisas simples, silenciosas e pequenas, valorizar o cotidiano, o que está acontecendo e o que está por vias de surgir.

3.2 OS PASSOS DA PESQUISA

Num primeiro momento, no mês de outubro de 2001, fui algumas vezes ao “campo”, no projeto “Núcleos de Convivência”. Foram momentos usados com o objetivo de fazer observações informais, complementando aquelas de um

⁷⁹ ANDRÉ, op. cit., p.48.

⁸⁰ LIMA e GOMES, op. cit., p.62.

⁸¹ MAFFESOLI, op. cit., p.25.

tempo anterior, dedicado a orientar meus estagiários do curso de Pedagogia. Foram observações assistemáticas, sem muito controle ou preocupação, mas que me ajudaram a dar rumos as minhas visitas posteriores.

Registrei alguns momentos num diário de campo, longe dos olhos curiosos das crianças e dos educadores sociais que também ficavam na espreita. Nesses momentos de inquietação e de curiosidade, as crianças queriam conversar comigo e mostrar os desenhos e os escritos que faziam. Pude constatar logo nas primeiras conversas que muitas crianças apesar de me verem pela primeira vez, buscavam se aproximar, me abraçavam e mandavam bilhetes com declarações de carinho. Pareceu-me que outras estavam participando do projeto porque ali podiam comer, muitas iam comer pela primeira vez naquele dia. Também vi outras muitas esperando ansiosas a hora de sair do salão, correr, brincar, jogar com os estagiários do curso de Educação Física, que em dias especiais possibilitavam àquelas crianças a liberdade de fugir da aula dada por voluntárias do curso de Pedagogia. Esta fase inicial foi uma espécie de pré-trabalho de campo, já que foram poucas visitas, possibilitando apenas um reconhecimento do campo.

Para o retorno ao campo em abril de 2002, a primeira ação foi o comparecimento à Prefeitura Municipal de Londrina na Secretaria Municipal de Ação Social para obter uma autorização formal junto à gerente responsável pelo programa de Gerência de Proteção à Criança e ao Adolescente. Tive a permissão de realizar a pesquisa, com o compromisso de contribuir para o projeto apresentando os resultados da pesquisa realizada à Secretaria Municipal de Ação Social, para que os envolvidos no Projeto pudessem realizar algumas mudanças ou melhorias necessárias.

A chegada ao campo como pesquisadora foi diferente da chegada com meus alunos estagiários, principalmente porque as observações passaram, então, a ser sistemáticas. Iniciei essas observações sistemáticas, registrando os acontecimentos num diário de campo, utilizando-me em alguns momentos da fotografia. Foram quatro meses de convivência quase que diária na unidade do projeto. Por fim, através de entrevistas semi-estruturadas pude juntar os dados depoimentais, dando voz aos participantes do projeto — crianças e educadores — e mais tarde aos adultos da escola que essas crianças freqüentam — professores,

⁸² Ibidem, p. 214.

orientadores, supervisores e direção. Essas vozes são a base da análise interpretativa, parte três deste trabalho.

Duas escolas foram escolhidas para as entrevistas por receberem a maioria das crianças do projeto: a Escola Estadual “Tiradentes” e a Escola Municipal “Eurides Cunha”. Com Lima e Gomes⁸³, escolhi os sujeitos da pesquisa de forma mais ou menos aleatória, busquei definir como informantes crianças de diferentes comportamentos e atitudes: aquele que se apresentava mais próximo e o mais distante, o mais expressivo e espontâneo e o retraído. Também escolhi os professores com base nos depoimentos das crianças, acreditando que foram citados e lembrados por serem os mais ou os menos queridos pelo grupo, sem qualquer objetivo de comparação entre as duas instituições escolares.

Sabendo que a pesquisa etnográfica valoriza a perspectiva interpretativa dos sujeitos do grupo e que “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos⁸⁴”, as entrevistas foram feitas individualmente, seguindo um roteiro previamente estabelecido, mas flexível o suficiente para que outras questões emergissem durante a conversa, com naturalidade. Primeiramente foram entrevistados os agentes culturais e as crianças participantes do projeto, a coordenadora geral — gerente do programa de proteção à criança e ao adolescente, a coordenadora do Centro Social Urbano, o coordenador do projeto pela Secretaria Municipal de Cultura e a coordenadora pedagógica pela Apeart. Num segundo momento as entrevistas foram realizadas nas escolas e com os professores, orientadores ou supervisores e com a direção.

Durante esta fase da pesquisa, quando juntei à tarefa da observação a da fotografia e das entrevistas, tive a oportunidade de participar com meus sujeitos de alguns momentos especiais da unidade do Centro Social Urbano. Particpei da primeira gincana realizada no ano de 2002, quando pude contribuir com sugestões de brincadeiras com as crianças. Acompanhei reuniões de planejamento dos agentes culturais, fiz contato com algumas mães que estiveram na unidade do CSU em alguns momentos.

Na análise dos dados, a triangulação aconteceu com o cruzamento de informações obtidas nas entrevistas das crianças participantes do projeto, com os

⁸³ LIMA e GOMES, op. cit., p.46.

dados de observação registrados no diário de campo e com as informações de entrevistas com os adultos — agentes culturais, professores das escolas e coordenadores do programa.

3.3 O LOCUS DE PESQUISA

Para encontrar o Projeto “Viva Vida” da Vila Portuguesa é preciso seguir rumo ao Centro Social Urbano “Adriano Marino Gomes”, que não fica muito longe da área central de Londrina. Pode ser conhecido através de diversos nomes: CSU Centro Social Urbano, Buracão, certamente numa alusão à grande descida até chegar ao local, ou ainda Zerão dos Pobres, por ser um local arborizado, que as pessoas dos bairros próximos usam para caminhadas diárias, como a seu homônimo, o Zerão, que fica em bairro dos bem-nascidos.

Os bairros próximos são Vila Recreio, Vila Casoni e Parque Bom Retiro. São bairros mais antigos e têm a sua pobreza estampada em velhas casas de madeira, com a pintura corroída pelo tempo. Há terrenos baldios, casas abandonadas e depredadas, que viraram abrigos de mendigos. Mas é da Vila Marizia, bairro um pouco mais distante, antiga favela e muito mais pobre, que é proveniente a maioria das crianças que participam do projeto aqui tratado.

O espaço destinado ao Centro Social Urbano tem muito verde, árvores, campo de futebol, uma quadra de esportes, pista de atletismo, um parquinho, um posto de saúde com atendimento médico — clínico geral, ginecologista e pediatra — consultório odontológico. As salas utilizadas são divididas em casas com estrutura individual. Na primeira casa há um almoxarifado e um depósito; na segunda casa funciona o Conselho Tutelar; na terceira está o Centro Municipal de Educação Infantil “Lourdes Aparecida Peres Rossito”; na quarta estão as salas do projeto Rede da Cidadania, também coordenado pela Prefeitura de Londrina e que oferece às crianças, a partir de 7 anos, aulas de dança, artesanato e capoeira, na quinta casa, mais ao fundo do Centro Social Urbano funciona o projeto “Viva Vida”. O espaço é constituído de um salão para as

⁸⁴ BOGDAN; BIKLEN, *Investigação qualitativa em educação*. Porto Alegre: Porto Editora, 1994, p.134.

atividades, uma cozinha, dois banheiros, uma pequena sala para ver televisão, um almoxarifado e um escritório.



Figura 1 – A casa onde funciona o projeto, vista do lado de fora.

Projeto “Viva Vida” – unidade CSU

Escola Estadual “Tiradentes”

Escola Municipal “Eurides Cunha”



Figura 2 – O Centro Social Urbano onde funciona uma das unidades do projeto Viva Vida.

Um córrego reparte o espaço do Centro Social Urbano em dois, com pontes para que as pessoas possam ir de um lado para o outro. Também há quem usa o espaço livre, o gramado para se drogar ou se prostituir. Os assaltos são constates nas redondezas, como também na casa onde funciona o Projeto e no Centro de Educação Infantil. Tudo existe com muito descaso, telhas quebradas por todo lado, restos de uma construção ou reforma que nunca foi iniciada. Há muito lixo, muita sujeira, o cheiro não é bom, parece que o córrego ou o riozinho como é chamado pelos moradores vira, em alguns momentos, um esgoto a céu aberto.

Caminhando pelas redondezas, é possível encontrar algumas das pessoas que vivem ali. Crianças brincam e correm, idosos sentados tomam sol. Há na proximidade alguns bares, mercadinho, farmácia, barracas de venda de frutas e verduras, sorveteria, carrinhos de lanche, salão de beleza. Há igrejas evangélicas, uma igreja católica e três escolas bem próximas: o Colégio Estadual “Tiradentes”, com educação básica de 1ª a 8ª séries, onde estuda a maioria das crianças que participam do projeto, a Escola Estadual “Benjamim Constant”, e a Escola Municipal “Eurides Cunha”. Essas duas últimas recebem alguns alunos integrantes do projeto.

A pesquisa com os professores realizou-se na Escola Estadual Tiradentes e na Escola Municipal Eurides Cunha, levando-se em consideração o número de crianças do projeto atendidas. A Escola Estadual “Tiradentes”, fundada em 1963 na Vila Recreio, bem próxima ao Centro Social Urbano — CSU, atende aproximadamente 730 alunos de 1^a. a 8^a. série.

A foto a seguir mostra essa escola:



Figura 3 – A Escola vista do lado de fora, em momento depois de um turno.

A segunda escola, a Escola Municipal “Eurides Cunha”, também situada na Vila Recreio, fica um pouco mais distante do local do projeto, atende o ensino fundamental, de 1^a a 4^a séries, com aproximadamente 360 alunos. Na foto a seguir a escola acima citada:



Figura 4 – A Escola vista do lado de fora, em momento depois de um turno.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

3.4.1 AS CRIANÇAS

O projeto Viva Vida — unidade CSU, funciona em dois períodos atendendo 26 crianças no período da manhã e 24 no período da tarde. Para o estudo aqui apresentado, escolhi 20 crianças como sujeitos da pesquisa. Foram 10 meninas e 10 meninos, com idade entre 9 e 14 anos, assim distribuídos: cinco de 9 anos, quatro de 10 anos, quatro de 11 anos, cinco de 12 anos e duas de 14. Dezesete dessas crianças moram na Vila Marizia, duas no Jardim Santa Mônica e uma na Vila Casoni. Todas são nascidas em Londrina. Quase todas recebem algum tipo de auxílio financeiro mensal na forma conhecida como “bolsa”: nove recebem quarenta reais mensais do PETI — Programa de Erradicação do Trabalho Infantil,

dez recebem ou Bolsa Escola Federal de quinze reais ou Bolsa Escola Municipal de cem reais. As crianças freqüentam as escolas que ficam mais próximas à sua casa: nove estudam na Escola Municipal Eurides Cunha, nove estão na Escola Estadual Tiradentes e duas na Escola Municipal Adélia Coimbra⁸⁵.

Não foi fácil me aproximar dessas crianças nos primeiros momentos de observações. A primeira impressão que costumam dar é de que estão amedrontadas ou que vêem perigo em tudo que está acontecendo ao seu redor. As aproximações aconteceram sempre intermediadas por alguma criança mais curiosa, que enfrentava meio desconfiada a minha presença. Num desses momentos pude registrar no diário de campo o seguinte episódio:

ESPIÃ DA SECRETARIA – Dia 12 de junho de 2002.

Minha presença, por mais amistosa que eu busque parecer, é a de uma estranha. Todas me observavam como uma espiã da Secretaria Municipal de Ação Social, chegando por conta das bagunças e brigas que constantemente acontecem entre eles. Em alguns momentos também sou tratada como uma professora boazinha que pode perguntar de tudo a todos. Algumas frases que escuto nesses momentos iniciais de contato são até absurdas. Uma das adolescentes que parece ter a aprovação dos demais, por seu jeito extrovertido e ousado de ser, passa por mim, me olha e sai gritando: — Cuidado povo essa bonitinha é da Secretaria e veio aqui vigiá a gente, hein!!!

É necessário dizer que essas crianças não fazem parte do quadro de crianças que mora na rua numa situação permanente, mas sim existem como fluxo na busca pela sobrevivência. A maioria dessas crianças têm família e com ela mantêm uma relação constante, mas é comum que uma grande parcela dessas crianças durmam na rua algumas vezes, preferencialmente nos finais de semana, para evitar longos deslocamentos em horários difíceis, para os locais distantes em que residem.

⁸⁵ Esta escola fica bem distante do Centro Social Urbano, onde funciona a unidade do Projeto Viva Vida, faz parte do mesmo bairro das duas crianças que moram no Jardim Santa Mônica e que também foram sujeitos da pesquisa. Estas duas crianças são as únicas no projeto que freqüentam esta escola, portanto esta instituição não foi inserida no roteiro de entrevistas com professores.

3.4.2 Os agentes culturais

No projeto Viva Vida as atividades desenvolvem-se através de oficinas, que funcionam com pessoal contratado pela Provopar — Programa de Voluntariado Paranaense e Apeart — Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário, para atuar em média 24 horas semanais. Os agentes culturais não precisam ter formação especial, podendo ser pessoas que trabalham com aquela atividade ou que estão estudando naquela área, ensinando o que sabem às crianças. As oficinas diferem, de acordo com o pessoal disponível para o atendimento. Sendo assim em determinado espaço, as oficinas podem ser de música, artesanato e dança, enquanto em outro elas podem ser de capoeira, teatro e música. Na unidade do Centro Social Urbano, atuam quatro agentes culturais com oficinas de capoeira expressiva, artes plásticas, dança e recreação.

Foram entrevistados os quatro agentes culturais e a cozinheira que também é contratada pela APEART. Dos quatro agentes, dois tem 23 anos e estão fazendo o curso de Educação Física, o outro tem 31 anos e formação de 2º grau, um outro tem 42 anos e tem curso de Administração incompleto. A cozinheira tem 34 anos e tem o 2º grau completo. Dos entrevistados, com exceção de um, todos são londrinenses e vivem em bairros não muito próximos à unidade do projeto. Um deles parece ter grande conhecimento da comunidade onde funciona o projeto; passou ali sua infância. É este um dos motivos de ter escolhido a unidade do CSU para seu trabalho. Os outros vieram encaminhados pelo pessoal responsável da Provopar.

As crianças são divididas em duas turmas menores para as atividades das oficinas. A divisão se faz por faixa etária. O horário é preestabelecido. As crianças são convidadas a trocar de oficina, mesmo que não gostem de realizar a outra atividade, porque a regra é cumprir o horário e participar de todas as oficinas.

3.4.3 Os professores

Os professores entrevistados fazem parte de duas escolas. A primeira, é a Escola Estadual “Tiradentes”, fundada em 1963 na vila Recreio, bem

próxima ao Centro Social Urbano — CSU. Nessa escola, foram entrevistados a diretora, a orientadora educacional e dois professores mais citados e lembrados pelas crianças do projeto.

Dos nove professores — sujeitos desta pesquisa, incluídas as diretoras, a supervisora e a orientadora educacional — duas são paulistas e as outras sete são paranaenses. Apenas uma é nascida em Londrina, as outras seis, em outras cidades do Estado. Apenas uma mora no bairro em que se localiza a escola e o projeto. Duas moram em bairros próximos e as outras professoras em lugares distantes. Esses professores têm entre 30 e 40 anos. Apenas duas têm mais de 50 anos. Todos têm formação para o magistério: entre eles há licenciados em Pedagogia, em Matemática, em Letras.

Os professores não foram muito amistosos para participar das entrevistas, o que deixava transparecer que naquele momento sentiam estar perdendo tempo. Alguns deles se esquivavam do convite dizendo não conhecer o projeto e que não poderiam auxiliar em nada para a pesquisa.

3.4.4 Os coordenadores

Os coordenadores foram escolhidos como sujeitos da pesquisa no intuito de fornecer dados capazes de indicar a natureza das relações existentes entre as pessoas envolvidas no Projeto, sobretudo fornecer dados sobre as pretensões da gestão do projeto pela Secretaria Municipal de Cultura e pela Secretaria Municipal de Ação Social. Também tive a intenção de conhecer o que os coordenadores entendem e vivem no projeto, como vêem as crianças participantes e o que pensam sobre a rua na vida cotidiana dessas crianças.

Foram quatro as pessoas entrevistadas, todas com formação universitária, uma formada em Educação Física, uma assistente social, um jornalista e uma pedagoga. Das quatro, duas são paranaenses, uma é baiana e a quarta é paulista. Suas idades variam entre 27 e 48 anos.

Dos coordenadores, um está há mais tempo no atendimento às crianças de rua, tendo conhecimento sobre a história do projeto, de como se iniciou e quais os caminhos tomados para chegar ao que existe atualmente. Dos outros

coordenadores, dois iniciaram o seu trabalho em meados de 1990, quando os projetos de assistência às crianças e aos adolescentes começaram a ser valorizados com a criação da Secretaria Municipal de Ação Social. Finalmente um deles ingressou neste trabalho a partir de novembro de 2001, quando nasceu o Projeto Viva Vida.

PARTE 3

4 O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DO “VIVA VIDA”: UMA ANÁLISE DO VISTO E OUVIDO

“ Crianças e adolescentes só poderão ser felizes se crescerem sem traumas, sem cortes, sem cicatrizes. Se os pais tiverem trabalho, justiça e dignidade ensinarão aos seus filhos amor e a liberdade, ser livre é crescer com fé, com alegria e esperança é saber olhar o mundo com os olhos de criança.”

Eliakin Rufino

Nesta terceira parte do trabalho, apresento uma caracterização, do viver cotidiano das crianças participantes do projeto. Essa caracterização divide-se em quatro momentos: o primeiro, analisa o cotidiano das crianças pelas vozes dos coordenadores do projeto e da unidade; o segundo pelas vozes dos professores das escolas freqüentadas por essas crianças; o terceiro pelos agentes culturais que fazem o atendimento; e, por último, pelas vozes das próprias crianças. Essas últimas são, talvez, as mais importantes da análise, já que desvendar a cultura desse grupo de crianças pelas suas próprias falas é o objetivo primordial do trabalho. Revelar o cotidiano vivido interpretando diferentes olhares, a realidade escondida, o lado das sombras, evidencia, segundo Maffesoli, que todo e qualquer fenômeno por “ser uma cristalização da complexidade do mundo é passível de múltiplas explicações”⁸⁶.

O cotidiano sugerido nas vozes dos sujeitos é expresso em fragmentos dos dados depoimentais que são juntados com as cenas vivenciadas através da observação sistemática, como também através de algumas fotografias do campo de pesquisa, como também com alguns autores escolhidos⁸⁷ desde o início para me acompanhar na caminhada interpretativa.

⁸⁶ MAFFESOLI, op. cit., p.29.

⁸⁷ Ariès, Maffesoli, Vasconcelos, Patto, Craidy, Madeira, Postman, Chauí, Da Matta, Charlot, entre outros.

4.1 UM PROJETO “QUE É E NÃO É NOVO”

As entrevistas realizadas com os coordenadores do Projeto “Viva Vida” e da unidade do Centro Social Urbano, além de revelar o entendimento dos mesmos sobre as crianças assistidas no projeto e sobre sua realidade, priorizaram entender as mudanças e transformações que o projeto vem passando com a nova gestão. Foram realizadas no local de trabalho dos coordenadores, ou seja, na Secretaria Municipal de Ação Social, na Secretaria Municipal de Cultura e na Unidade do Projeto Viva Vida — unidade CSU. Através da entrevista com os coordenadores, foi possível realizar um rastreamento histórico dos projetos assistenciais que trabalharam com a criança e com o adolescente em situação de risco pessoal e social chegando até o projeto “Viva Vida” que funciona atualmente. Aqui algumas falas que expressam essa trajetória:

“— A história desse projeto é muito legal, é uma história que começou em 1972, quando o prefeito Dalton Paranaguá... quando começaram os primeiros problemas começaram a aparecer, o que ele fez, ele foi para o Rio de Janeiro onde os problemas eram mais acentuados e lá acontecia um trabalho nas periferias com pequenos centros educacionais, ele voltou e adaptou esse projeto pra cá. Eu comecei no projeto em 1974, quando eu era estudante de educação física, (...) então eram os centros recreativos que tinham nos bairros, não se tinha nada, não se comia nada, o único objetivo era ocupar o tempo das crianças para pensar no bem. (...) mas sabe como é política, o próximo prefeito não valorizou, o outro não fez concurso, e foi se definhando, até que um acordou. Mais ou menos em 82, existiam três centros em Londrina, aqui no CSU, na Vila Ricardo e na Vila Fraternidade, que se chamavam Centro de Integração com a Criança e com a Comunidade, depois se tornou Brincando, Aprendendo e Formando o Cidadão, depois Núcleos de Convivência e hoje Viva Vida, o objetivo era um só desde 70/72, ocupar o tempo da criança que está na rua.” (C. U. M. – 48 anos)

“— O que a gente tem conhecimento através de relatos e de alguns documentos é que o projeto teve seu início com a primeira gestão da Secretaria Municipal de Ação Social em 1993, em que foi identificado a necessidade de se organizar atividades sócio educativas com crianças que se encontravam em situação de risco pessoal e/ou social no Município. (...) Um dos nomes que eu me lembro, não sei se foi o primeiro nome, “Educando, brincando e formando cidadão” onde haviam poucas unidades organizadas, algumas formadas pelo poder municipal da época e outras através de uma iniciação da comunidade com a parceria do município viabilizando o atendimento e ampliando os serviços e assim por diante. (...) Depois do

“Brincando e Formando Cidadão” veio o “Núcleos de Convivência” e agora o Projeto “Viva Vida” que foi o nome escolhido pelas crianças. (...) A mudança do projeto “Núcleos de Convivência” para o Projeto “Viva Vida”, que atua junto com as parcerias, foi por conta da falta de investimento da gestão passada na questão de recursos (...) O Provopar e a Apeart são parceiros na operacionalização dos serviços...” (C. G. E. - 30 anos)

“— Eu comecei atuar no projeto enquanto professora do Departamento de Educação (...) iniciamos um processo de discussão e inicialmente nas visitas nas comunidades a gente percebeu o seguinte, (...) se preocupava mais com a questão da assistência, se garantia a alimentação, se garantia que as crianças ficassem ali, mas não se avaliava o trabalho e não se discutia a questão de planejamento. Terminado o meu trabalho como docente temporária, eu entrei pra trabalhar na secretaria como coordenação pedagógica de todas as unidades, tendo como compromisso o trabalho de 20 horas, (...) foi onde a gente conseguiu (...) a perspectiva educativa das ações...” (C. P. M. - 27 anos)

“— Eu tenho a minha formação de jornalista, mas tenho trabalhado muito com a arte-educação, (...) Nesse projeto, que era anteriormente o Núcleo de Convivência, houve a necessidade de se trocar o pessoal da frente de trabalho que era uma situação irregular, então com o intuito de estimular a rede da cidadania, (...) iniciamos a conversa, surgiu a vontade de criar o projeto “Viva Vida”, (...) Eu tinha conhecimento do projeto anterior mais a distância, não de trabalhar nele, eu tive muitos contatos com práticas que são extremamente transformadoras, portanto necessitando de outra visão sobre a criança e sobre a educação, não dava pra se espelhar no projeto anterior.” (C. G. V. - 39 anos)

Quando os coordenadores foram solicitados a fazer uma avaliação do projeto que funciona atualmente, seus discursos me pareceram cheios de palavras, mas um tanto vazios de fé ou de envolvimento. Semelhante a maioria das pessoas envolvidas em programas assistenciais, o que se percebe é que na realidade as políticas públicas dirigidas aos “indigentes”, indigentes aqui entendidos como aqueles que não tem condições de gerar a mínima renda, se torna apenas mais um serviço de distribuição de sopa, de leite, bolsa-escola, auxílio gás. Política social vista como estratégia governamental de intervenção⁸⁸. Planos e projetos sociais sem nenhuma articulação. Cada um cuidando apenas de sua especificidade, a política de saúde, de habitação popular, de educação, de assistência, não formam

⁸⁸ VIEIRA, op. cit., p. 24.

um todo, o trabalho acontece sem nenhuma coerência. Como diria Vasconcelos⁸⁹: “Daí vem o drama: tudo resolvido no discurso e os problemas continuam no concreto...” Dois depoimentos são exemplares a esse respeito:

“— Olha na dimensão que a gente está conseguindo atingir, ou seja, possibilitar à essas crianças o acesso a um tipo diferenciado de atividades culturais, recreativas, nutricionais, de higiene, é possibilitar que a criança possa se desenvolver, eu considero o projeto importante. Principalmente porque a secretaria atende a um público específico categorizado pela lei orgânica de assistência social (...) nesse sentido, o que a gente está buscando é oportunizar que essas crianças tenham acesso e permanência nessa atividade e que possam se desenvolver. (...) e aproveitando as potencialidades que essas crianças têm. (...) Então, a idéia é dar condições para que essa criança possa brincar e canalizar a sua energia (...) A dificuldade está em você ter serviços suficientes que dê conta da demanda, né, e que a gente entende que deve ter um investimento contínuo, porque se cada administração, além de manter os serviços, avançar no atendimento, a gente vai conseguindo manter e expandir, caminhando com a demanda que também vai crescendo. O contrário compromete.” (C.G.E. – 30 anos)

“— Este projeto está em processo de construção, de reestruturação. As ações estão sendo construídas de acordo com as necessidades. O que a gente precisa (...) é definir os objetivos, sistematizar os objetivos maiores das unidades, (...) não perder a referência do núcleo de convivência. As diretrizes maiores não podem ser esquecidas ...” (C.P.M. – 27 anos)

Um outro, ao avaliar o projeto, além do discurso similar aos demais, parece revelar uma fé incondicional nos conceitos de arte ou nas práticas de arte-educação como conceitos e práticas salvadoras das crianças do Projeto:

“— É um projeto maravilhoso. (...) a gente trabalha os conceitos da arte educação. Ao longo do processo, todos vão conseguir trabalhar com a visão da arte educação.(...) As crianças não estão lá pra se tornar um mestre de capoeira, mas para se tornar um cidadão expressivo, confiante, esse que é o objetivo. (...) Analisar o mundo de uma forma variada, esse é o sentido da arte educação. Formar o arte educador é fazer com que eles aproveitem as situações. A minha idéia com o projeto é mudar a idéia do núcleo, tirar a idéia desse minúsculo espaço, (...) não ficar fechado, o trabalho das crianças tenha um circuito dentro da cidade, tanto internúcleos, como dos festivais da cidade, festival de música, de teatro.” (C.G.V. – 39 anos)

⁸⁹ VASCONCELOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico*. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000, p.44.

Ao expressarem o como se dá seu trabalho, os coordenadores demonstraram o que eu havia suspeitado nas observações em campo: Por trás das palavras de alguns há a revelação de que a prática real é pequena, seja porque os coordenadores ainda continuam confinados em suas salas e seus gabinetes, seja porque seu tempo é muito ocupado com reuniões:

“— A gerência de criança e do adolescente, ela tem o papel de tá acompanhando todos os serviços (...) O que a gente busca é tá acompanhando, seja através de reuniões, supervisões, né? (...) identificando as necessidades e propondo algumas alternativas em conjunto. Também a gente acompanha as reuniões do Conselho da Criança, do Conselho de Assistência Social, pra identificar aquilo que é teorizado por esses conselhos, porque eles é que têm de definir o que deve acontecer (...) a gente deve tá buscando efetivar isso, a gente precisa estabelecer essa relação da execução do serviço com a necessidade hoje presente, mas também com aqueles indicadores estabelecidos...” (C.G.E. – 30 anos)

“— Eu faço um trabalho de acompanhamento das unidades do pessoal da APEART. Acompanhar, buscar curso de formação pras pessoas, fazer um trabalho de acompanhamento e desempenho dessas pessoas e também de acompanhamento pedagógico dessas unidades.” (C.P.M. – 27 anos)

Quando indagados sobre as crianças participantes do projeto e sobre as diferenças que elas pensam ter em relação às outras, nem todos mostram conhecer essas crianças ou ter vivenciado na prática a sua realidade. Continuam apenas reproduzindo o discurso socialmente aceito, o que os leva, segundo Madeira⁹⁰, a programar ações educativas “a partir da afirmação estereotipada, e a eles estranha, do que são (ou não são), visando torná-los o que deveriam ser,” Estas falas mostram isso:

“— Eu tenho uma leitura que não só essas crianças mas todo cidadão deve ser sujeito de direitos (...) Então, eu acho que a nossa função é fazer que as pessoas cada vez mais possam exercê-los e da forma que lhes fazem bem. (...) Eu penso que enquanto crianças elas não são diferentes, né? O que lhes falta é a oportunidade (...) Eu entendo o seguinte, que na medida que elas tem oportunidade, a diferença cai por terra. A oportunidade é o grande diferencial ...” (C.G.E. – 30 anos)

⁹⁰ MADEIRA, Margot C. Meninos de rua e a construção do sentido de educação. In: GRANATO, *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 183.

“— Eu vejo o seguinte: todas as crianças atendidas pelas unidades são crianças da periferia (...) em situação de risco (...) está na rua, ou seja, saem da escola e vão para a rua perambular, ou (...) os pais trabalham e por isso ficam sozinhos nas periferias, tendo contato com drogas e prostituição. (...) a única diferença está em não ter acesso a muitas atividades que as outras têm (...) Crianças que vivem com renda mínima mesmo e eles passam por situações precárias mesmos, o projeto vem buscando garantir o acesso ao teatro, a capoeira, a educação física, a atividades lúdicas e culturais.” (C.P.M. – 27 anos)

“— São famílias que vivem em carências absolutas, miséria mesmo, a essa dificuldade financeira somam outros tipos de destruição: o alcoolismo, prostituição, o próprio ambiente de violência que está no local de moradia. Este projeto surge para essas crianças, que vivem nesse ambiente muito difícil e a arte e a cultura tornou-se o único caminho possível, (...) que possa recuperar essas pessoas, (...) fazer que eles não caiam nas drogas, no tráfico, que é a realidade que circunda a vida deles.” (C.G.V. – 39 anos)

Apenas um dos coordenadores demonstrou conhecer um pouco mais sobre as crianças, ou ter maior proximidade com elas. Proximidade composta de teatralidade, de superficialidade e de efervescência espetacular, segundo Maffesoli, a profundidade das relações costuma ocultar-se na superfície das coisas e das pessoas:

“— Essas crianças, elas são o fruto do meio. Às vezes, tem hora que dá vontade de ir embora e sumir (...) As crianças, na verdade, não falam a verdade. Eles são dissimulados com a realidade que vivem, eles tem uma noção do que é certo, elas sabem que o certo é não usar drogas. Chega em casa a mãe tá usando drogas (...) Se o projeto conseguir ajudar um pouco nesse sentido está ótimo. Olha esse exemplo: tem uma criança, aqui, que chegou pra mim outro dia e falou: “Tia Fátima a minha mãe arrumou outro marido. Agora a minha casa vai ser linda. A Senhora acredita que a minha casa vai ter mesa?”. Então, a realidade delas é bem dura e diferente. O que é importante é a gente ter esperança. As crianças são como qualquer outra. A diferença é que elas são frutos do meio que vivem, se elas nascessem num lar estruturado, elas seriam crianças como qualquer outra, o que falta pra elas é oportunidade.” (C.U.M. – 46 anos)

Os coordenadores foram perguntados sobre o que representa a rua na vida das crianças participantes do projeto. Já antes, através de observações e

conversas com as crianças, pude perceber que a rua na expressão de meninos e meninas não tem a mesma significação que para um transeunte comum, pessoas que saem a passeio ou a trabalho. Para as crianças do projeto, a rua não é apenas mais um lugar de circulação. É lugar de viver e sobreviver. Segundo as idéias de Maffesoli, fica claro que não há uma realidade única, mas diferentes maneiras de concebe-la⁹¹. Com relação a isso, um dos coordenadores consegue enxergar algo de positivo na rua:

“— Eu acho que a gente não pode ter uma visão inocente e boba dessa situação. Querer achar que a rua não faz parte da vida dessas crianças, olhar pra rua só como uma coisa negativa. Primeiro, porque em muitos casos é melhor ficar na rua do que dentro de casa. O que fazer quando sua mãe está se prostituindo dentro de casa? (...) O que fazer quando dentro de casa impera a violência? Quando o pai tá desocupado e só tá querendo bater na criança? Então, ali não tem nada que atraia a criança no sentido positivo, nesses casos a rua pode ser a salvação e a casa pode ser o inferno. Então, a gente não pode preconceitualizar. (...) A gente não vai conseguir mudar o que acontece na vida dessas crianças totalmente...” (C.G.V. – 39 anos)

A rua pode aparecer como espaço de conquista, disfarçado como um espaço de liberdade. Um dos coordenadores enxerga a rua como mais um concorrente para o trabalho que é realizado. A rua como espaço de sobrevivência:

“— As condições de moradia, elas acabam sendo precárias sem muito espaço para lazer. Em contraposto a isso nós temos a rua. É uma alternativa, porque ela vem ela fica solta, ela pode ir e vir sem controle, acaba ficando longe dos olhos dos adultos que podem estar cercando e tal. (...) Venho pra rua, pra buscar as relações afetivas que eu não tenho mas posso ter. Concorrência faz isso tudo. (...) é preciso propiciar a expressão da criança de maneira saudável, pra concorrer com a rua...”
(C.G.E. – 30 anos)

⁹¹ MAFFESOLI, op. cit., p.31.

Na fala de outro, a rua é como uma privação da infância, como um espaço que denigre a vida da criança e acaba podando os sonhos de meninos e meninas, expondo-os a todo e qualquer tipo de influência:

“— A rua é o que há de pior, porque na rua tem traficante que tá ali fazendo de tudo pra eles entrarem nas drogas. A prostituição que é um dinheiro fácil que entra para menina. Tudo é muito difícil pra eles. O emprego é muito difícil pra quem mora na favela. (...) Então, a rua é um problema pra eles. Eles estão expostos aos problemas, eles não sonham, eles não têm objetivo imediato, que dirá a longo prazo.”
(C.U.M. – 46 anos)

Através da interpretação das falas dos coordenadores o que se percebe é um retorno à antiga sociedade francesa, entendida por Ariès como uma fase em que os adultos não se preocupavam com as especificidades da infância. Como nesse momento, atualmente as crianças assistidas pelo projeto também são inseridas no mundo adulto sem nenhum preparo, se defrontando com situações que precisam transpor para sobreviver.

Com a rua como concorrente no trabalho, com a privação da infância e com situações de problemas e perigos encarados de perto como as drogas, a prostituição e a violência doméstica, é importante nesta análise refletir sobre as formas como as ações educativas e assistenciais são utilizadas para o atendimento dos chamados “excluídos”. Se são precárias as condições concretas da vida cotidiana desses meninos, também precárias são as ações educativas que pretendem intervir numa realidade que não conhecem tão bem assim. Sendo o projeto “Viva Vida”, como já foi citado anteriormente nas falas dos coordenadores, um projeto que não começou agora, vem de um longo tempo com o mesmo objetivo: “ocupar o tempo da criança que está na rua”, somente mudou de nome no decorrer da história, e que embora busque possibilitar o acesso das crianças a um tipo diferenciado de atividades culturais, recreativas, nutricionais e de higiene é preciso “melhorar muito”, encontrar novos caminhos para auxiliar às crianças e às famílias, conhecer e estar atento à realidade, ao contexto que envolve a clientela atendida, para, partindo das vivências, proporcionar novas aprendizagens. Na fala de um dos agentes, anotada a seguir, ficam expressas essas colocações, enfocando a

importância do projeto na ajuda às crianças e a suas famílias, mas também destacando a necessidade de melhorar, de encontrar caminhos:

“— O projeto em si é e não é novo. Tá engatinhando. Tende a melhorar muito. Precisa melhorar muito. E é muito importante, é o caminho para ajudar as crianças e as famílias. Pra família poder ajudar essa criança também”. (A.C.R. – 23 anos)

4.2 O PROBLEMA “É O BERÇO”

Nas escolas entrevistadas o contato se deu com a direção da escola, a orientação educacional ou a supervisão escolar, e com os professores referidos pelas crianças como os mais ou menos queridos.

Entrevistando a equipe pedagógica das escolas, quis perceber a relação da instituição educativa com o projeto assistencial objeto deste estudo. Também tive a intenção de analisar o interesse dos educadores, os que fazem a educação formal, sobre a realidade da criança e os espaços onde elas vivem.

Como foi já aqui visto, muitas vezes o discurso, o que é falado pelas pessoas da equipe pedagógica, não condiz com a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula. O relacionamento com o aluno e com todo o seu contexto de vivência é mínimo por parte dos educadores. O conhecimento sobre o projeto dá-se superficialmente, com contatos por telefone e com uma reunião mensal, em que participam os coordenadores de cada segmento:

“— Com relação aos agentes, (...) tenho uma reunião mensal, (...) na 1ª terça feira do mês que é feita aqui na escola. É o contato que eu tenho com eles. Nesta reunião vem o assistente social da região, diretores de todas as escolas da região, coordenação do núcleo, agentes de saúde (...). Nós sentamos juntos e pensamos.” (D.E.I. – 38 anos)

“— Quando a gente tem problemas com os alunos que participam do projeto eu me comunico com a Fátima. Se ela está tendo problemas lá, ela liga pra mim. A gente está sempre trocando idéias. A minha relação é mais com a Fátima. Com os agentes não, eu nem conheço quem trabalha lá.” (S.E.E. – 55 anos)

“— ... participo da reunião de rede coordenada pela Assistente Social (...). A gente não tem uma relação muito de pertinho. Quando a gente se conversa, porque precisa de alguma informação, é mais por telefone.” (D.E.C. – 51 anos)

Os professores, que trabalham diretamente e diariamente com as crianças e que, portanto, poderiam estar intimamente relacionados com o projeto assistencial, deixam claro que sabem sobre o projeto apenas por “ouvir falar”; através da informação que as crianças passam, sem com isso se importar muito:

“— Eu já ouvi falar e a gente tem contato com eles através das crianças, mas nunca fui até lá pra conhecer melhor. Com a coordenação do projeto e com as pessoas que trabalham lá, até agora eu não tive nenhuma relação.” (O.E.H. – 38 anos)

“— Eu conheço assim só de ouvir falar pela direção da escola ou pelos alunos. Eu não tenho nenhuma relação nem com os agentes culturais, nem com a coordenação do projeto. O que a gente fica sabendo é de ouvir falar.” (P.E.E. – 33 anos)

“— Não conheço. Só de ouvir as crianças falarem. Não tenho nenhuma relação com quem trabalha lá e nem conheço o que é realizado.” (P.E.L. – 35 anos)

“— Eu conheço o projeto por intermédio da supervisora.” (P.E.J. – 33 anos)

Quando indagados sobre o comportamento das crianças, alguns entrevistados tendem a reforçar a culpabilização das famílias pelos problemas apresentados na escola. O problema “é o berço”, é na família, como primeira instituição socializadora do indivíduo, junto à qual as crianças aprendem que o que importa é lutar pela sobrevivência e que para chegar ao objetivo de ter o que comer e o que vestir é preciso fazer qualquer coisa; é no berço familiar que os meninos começam a conhecer os conflitos de uma família desajustada e as violências contra os seus direitos; com os pais conhecem as drogas e o tráfico, o desemprego e a fome. Eis um exemplo:

“— O trabalho é cercar os alunos de todos os lados, porque o maior problema aqui não é a criança, mas sim a família. É o berço. Você pode fazer o trabalho de conscientização da criança, mas cai por terra porque, à hora que chega em casa, onde é o berço, isso tudo é perdido. Com esse trabalho de rede a gente começa a entender o porque que a criança se comporta assim: às vezes a mãe é viciada, o pai tá drogado, tá preso, tem “n” esposas, os irmãos nunca são legítimos, são meio irmãos.” (D.EI. – 38 anos)

Nesse sentido, os pais são apontados como aqueles que atrapalham ou impedem o desenvolvimento da criança nas atividades da escola. Também são mal vistos, por se utilizarem da inscrição da criança no Projeto, como meio para receber um rendimento mensal, no caso, a Bolsa Escola ou o PETI. As crianças recebem os benefícios se comprovam freqüência na escola e no projeto, já que anteriormente viviam a maior parte do tempo na rua em situação de risco pessoal e social. Como diria Patto⁹², os pais e os moradores do bairro acabam sendo julgados responsáveis pelos fracassos na escola. É o que a autora considera “uma identificação equivocada do inimigo”, a escola afasta a família deixando de lado um possível auxílio para o desenvolvimento da criança.

Nas respostas que retratam as crianças do projeto, talvez por não se interessarem muito pela realidade delas, como com as famílias, o que se percebe é uma variedade de equívocos sobre a criança. Um primeiro equívoco aparece, com a idéia da incapacidade da criança sob o estereótipo da pobreza e da carência⁹³:

“— A nossa clientela é carente de tudo. É carente de carinho, de comida, de tudo. (...) as nossas crianças que participam do projeto muitas vezes não conseguem aprender. Crianças de 3^a. Série que não sabe ler e escrever, mesmo com atenção individual e não conseguem porque se acham incapazes e não gostam da escola.” (O.E.H. – 38 anos)

“— Eles não têm muita perspectiva de vida. E é aí que nós temos que fazer nossa ação, trabalhar com eles, conscientizar sobre os direitos e deveres porque a sociedade pede isso. Fazer despertar neles que eles são capazes, que eles podem. (...) Aí, você pergunta pra eles: “O que você quer ser, daqui a 10 anos? Você observa que eles não têm perspectiva de vida. Eles acham que o mundo deles é esse.” (D.E.I. – 38 anos)

Em outro grupo de respostas, surge um segundo equívoco, com a idéia de desinteresse como defeito inerente à criança participante do projeto:

“—Olha, as crianças (...) dão muito problemas pra gente. Muitas vezes, as crianças preferem ficar lá do que vir pra escola, porque eles falam que lá não tem provas, é só trabalhos manuais, mais recreação mesmo. Então, eles vão pra lá e não vêm pro reforço, (...)

⁹² PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996, p.203.

⁹³ Patto faz análise semelhante sobre a relação entre a criança pobre e a escola, utilizando de alguns equívocos, no seu texto “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 107-121, 1992.

eles precisam de mais um reforço, são crianças com problemas de aprendizagem.”(S.E.E. – 55 anos)

“— (...) Então a gente normalmente tem problemas com essas crianças aqui na escola. O que a gente sente é que no projeto as coisas não são cobradas: ficam mais soltas, e por isso elas preferem ficar lá. (...) não participa das atividades (...) não gosta da escola.”
(D.E.C. – 51 anos)

“— Neste ano algumas crianças que são da minha sala e que participam lá, estão muito apáticas: não se interessam por participar das atividades, nem conversam com os amigos. Fica longe de tudo e de todos. É como se tivesse na sala só de corpo presente.” (P.E.J. – 33 anos)

No dizer desses professores, as crianças do projeto não se interessam pela escola, que cobra “prova”, “reforço” e “participação”, mas pelo que fazem no núcleo, onde “ficam soltas”, “fazem recreação” e “não são cobradas”. Aquilo que fazem no núcleo está mais próximo do “universo da rua”, como diria Craidy⁹⁴ com o que as crianças estão mais ligadas, e onde “há muito pouco lugar para a escrita e para a leitura, existe uma informalidade da cultura da rua”. Em outro grupo de respostas, aparece um terceiro equívoco com a idéia de que as crianças são por natureza, “agressivas” e “mal comportadas”, “atrapalhando” ou “perturbando” as outras crianças:

“— As crianças são indisciplinadas e dão muito trabalho na aprendizagem.” (P.E.L. – 35 anos)

“— Eles são bem diferentes em relação as crianças que a gente tem em casa: eles falam palavrões, xingam a gente, não respeitam o professor, tem uma mania de xingar com nomes feios.”
(P.E.R. – 37 anos)

“— Eles são diferentes no comportamento. São muito rebeldes, são muito carentes, é difícil lidar com eles. Às vezes, a gente chama a mãe mas como a maioria das mães trabalha, fica difícil comparecer. A maioria (...) eles ficam aquém dos outros. Os outros reclamam o tempo inteiro. Atrapalham os outros, perturbam os outros.” (S.E.E. – 55 anos)

“— Se diferenciam no sentido de se comportar, de como reagem entre eles e comigo também. Eles querem resolver tudo no tapa, no ponta pé, no “vou te pegar lá fora”. (P.E.L. – 35 anos)

Alguns professores, e eis o quarto equívoco, expressam um certo preconceito às avessas, quando questionados sobre as diferenças entre as crianças

⁹⁴ CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.62.

assistidas no projeto “Viva Vida” e as outras. Para esses, as crianças do projeto são “motivadas”, “participativas”, podendo até ser “mais responsáveis” e “mais atentas” do que outras:

“— Tem muitos alunos que participam. Eu percebo que eles valorizam o estudo, são mais responsáveis, tem mais atenção.” (P.E.R. – 37 anos)

“— As crianças são muito carentes de afeto e por isso, depois que você conquista eles, o trabalho pedagógico é melhor com eles do que com qualquer outra criança.” (O.E.H. – 38 anos)

“— Elas são motivadas a participar do projeto. Se a gente prepara alguma coisa pra fazer à tarde elas já falam que não dá, porque têm que ir no projeto. Na sala são participativas.” (P.E.A. – 34 anos)

“— São participativas e não atrapalham em nada.” (P.E.J. – 33 anos)

Um quinto equívoco aparece nas falas de alguns professores quando afirmam que as crianças do projeto são diferentes das outras por serem um produto da rua, a rua é seu mundo, noutras palavras, a rua é que é “diferente”:

“— Eu acho que a diferença está lá fora, na rua. A rua é muito importante, eles valorizam a rua, arrumam tempo pra ficar, pra conseguir as coisas que eles querem.” (P.E.J. – 33 anos)

“— Talvez por ficarem muito tempo na rua, ficam o tempo inteiro se defendendo e por isso tem essa postura ruim, afastam os amigos e as pessoas que podem ajudar.” (P.E.L. – 35 anos)

“— (...) Quem é diferente são os que moram por aqui (...) As nossas crianças, eles pedem. Essa é uma diferença. Eles catam papel, latinha, “batem cascudo”⁹⁵. A rua é o mundo deles, é a vida deles. Pra eles, é uma coisa normal: projeto – escola – casa – rua – pedir, cuidar de carro, catar papel. Eles nasceram vendo isso e fazendo isso.” (O.E.H. – 38 anos)

A análise das falas dos professores da Escola Estadual “Tiradentes” e da Escola Municipal “Eurides Cunha” demonstra que muitos professores se contradizem quando falam sobre as crianças, apresentando diferentes percepções e se enquadrando em um ou outro equívoco ao mesmo tempo, com isso pode-se

supor que a escola não conhece a realidade vivida pelo seu aluno, como se os conteúdos e as metodologias aplicadas não dependessem desse conhecimento. Nesse sentido, Patto insiste que a escola pública, principalmente, a escola fundamental, falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, “excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola como ela funciona.”⁹⁶

Nesse processo de exclusão, identifico a influência e a imposição da violência simbólica como um conjunto de mecanismos visíveis e invisíveis que vêm do alto para baixo da sociedade, “unificando-a verticalmente e espalhando-se pelo interior das relações sociais numa existência horizontal que vai da família à escola.”⁹⁷ A escola que tem a função de representar para a criança um espaço de crescimento, promoção e realização, na realidade desses meninos, percebida através das observações e entrevistas, discrimina, exclui e maltrata com uma proposta educacional totalmente desarticulada e desorganizada, com objetivos violentadores, caracterizados pela “massificação” e “robotização” na transmissão de conhecimentos.

4.3 CONHECIMENTO E A PRÁTICA E AQUI

Com os agentes culturais que atendem às crianças no Projeto “Viva Vida” — unidade Centro Social Urbano, a relação como pesquisadora foi mais intensa. Pude vivenciar momentos de planejamento e avaliação com a coordenação e a rotina de atendimento do projeto. As reuniões para planejamento acontecem todas as sextas-feiras, quando as crianças são dispensadas do projeto. A dispensa é quinzenal, ou seja, numa semana a turma da manhã é dispensada, em outra a dispensa é para turma da tarde. Nestas reuniões a coordenação conduz a discussão sobre o que trabalhar na semana e com que objetivos, tudo é registrado sem muito

⁹⁵ “Batê cascudo” na linguagem dos meninos do projeto significa pedir esmola nas casas, nas ruas, nas esquinas, nas feiras. O “bater cascudo” é uma analogia ao bater palmas, para chamar o morador, à porta das casas.

⁹⁶ PATTO, op. cit., contra capa.

⁹⁷ CHAUI, Marilena. A não violência do brasileiro: um mito interessantíssimo. In: GUERRA, V. *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. São Paulo: Cortez, 1984, p.90.

questionamento. A avaliação é semestral com a presença de todos, sendo que através dessa avaliação pode-se encerrar o contrato com algum agente. A rotina de atendimento vivenciada durante os quatro meses de observação participante me fez sentir parte deles, da vida cotidiana e das histórias que se construíam com ou sem a minha presença.

O INÍCIO

O CSU está como sempre, parece que está esquecido por todos, apesar de ter centro de educação infantil e posto de saúde. A impressão que tive até chegar a última casa onde funciona o Projeto Viva Vida é que tudo estava abandonado, esquecido, janelas quebradas, vidros quebrados, alambrados retorcidos. Poucas crianças estavam no projeto naquele dia, as outras, como contou o auxiliar de coordenação, faltaram para receber o PETI. A agente cultural, uma estudante do curso de Educação Física, que realizava a oficina de dança com os maiores estava começando naquele dia. A coordenadora não estava. Em conversa com algumas crianças entendi a rotina da unidade. Funciona mais ou menos assim: a turma da manhã começa às 8:00 horas, tomam café até às 8:30 horas e ficam com atividades até às 11:30 horas, quando almoçam, fazem a higiene e vão para a escola. As crianças da tarde entram ao meio dia, almoçam, fazem a higiene, a tarefa da escola e por volta das 13:30 horas iniciam com as oficinas, ficando na unidade até às 17:00 horas. Tanto a turma da manhã quanto a turma da tarde se dividem em dois grupos para realizarem as oficinas — os maiores e os menores.

No salão onde funciona o projeto existem cadeiras, mesas e cartazes espalhados por todo lado. Especialmente em dois deles a rotina da unidade com os horários definidos pela coordenação e agentes culturais.

Turma da manhã

8:00 hrs: Entrada

8:10 hrs: Hora da Conversa

8:20 hrs: Café da manhã

8:30 hrs: Escovar os dentes

8:40 hrs: Livre para tarefa da escola

9:00 hrs: Oficina

10:00 hrs: Troca de Oficina

11:00 hrs: Higiene

11:10 hrs: Livre para assistir T.V

11:30 hrs: Almoço

12:00 hrs: Saída

Turma da tarde

12:00 hrs: Almoço

12:15 hrs: Escovar os dentes

12:30 hrs: Livre para tarefa da escola
13:30 hrs: Hora da Conversa
13:45 hrs: Oficina
14:55 hrs: Troca de Oficina
16:00 hrs: Livre para assistir T.V
16:30 hrs: Higiene e lanche
17:00 hrs: Saída

Em outro canto da sala um mural com os nomes das crianças e estrelinhas para os mais comportados.

As oficinas têm também seus dias definidos:

- Segunda-feira: Dança e Educação Física
- Terça-feira: Capoeira e Artesanato
- Quarta-feira: Artesanato e Dança
- Quinta-feira: Capoeira e Artes
- Sexta-feira: Todas as oficinas

Através da observação participante pude estar presente em espaços de descontração em horários livres. A Hora da Conversa é um exemplo desse tempo “livre” e que todos os dias deve acontecer, no mesmo horário, antes de iniciar as atividades da oficina. No episódio e nas fotos, a seguir, parece ficar clara a importância dada à organização, à rotina e aos horários preestabelecidos no trabalho dos agentes culturais:

HORA DA CONVERSA

Logo após escovarem os dentes e fazerem as tarefas, as crianças passam à “hora da conversa”. Correm, pegam as cadeiras, se jogam no chão. Outros sentam e esperam. Os agentes pedem ajuda para juntarem duas mesas e as cadeiras em volta. O auxiliar da coordenação comunica a todos que o tema da conversa são os direitos, deveres e punições das crianças na unidade e que todos devem participar. Um menino diz baixinho:

“— Pô! Lá vem sermão de novo!!!

O auxiliar inicia:

“— Vamos gente, o que são direitos, o que é que vocês querem escrever? Isso vai ficar na parede pra gente não esquecer, e todo mundo vai ter que assinar.”

E a conversa continua em “tom de bronca”, o agente falando, os meninos escutando. Alguns se deitam.



Figuta 5 – As crianças no momento da Hora da Conversa, com enfado e desatenção.



Figura 6 – No fim da atividade, enquanto alguns escrevem e terminam o trabalho proposto, outros só observam.

Também consegui observar o trabalho dos agentes culturais durante as oficinas, Nesta cena o desenvolvimento durante a oficina de capoeira.

OFICINA DE CAPOEIRA

As crianças participam da oficina de capoeira, algumas entram na roda depois da insistência do agente cultural responsável pela oficina de artesanato, alguns só olham e se recusam a fazer o alongamento, outros se tocam, se estapeiam. O agente cultural interrompe a atividade o tempo todo para atender um ou outro que reclama de um tapa ou de um empurrão. Perguntas constantes do auxiliar da coordenação: “— Você não vai fazer, não vão participar? Não! Porque não? O máximo que consegue de respostas são olhares silenciosos e braços cruzados.

Em outro momento a observação do grupo dos maiores na oficina de dança:

OBJETIVO E REALIDADE

Enquanto o agente cultural ensina um movimento semelhante a estrela para as meninas do grupo, os meninos preferem brincar de capoeira. De repente, o agente busca um prato com farinha e chama a atenção de todos que se envolvem em colocar as mãos. O objetivo era passar a farinha nas mãos como técnica para ensinar o movimento. Mas, as crianças esparramam pelo chão (todo de vermelhão encerado), correm, jogam farinha uns nos outros. A oficina vira brincadeira de escorregar para as crianças. Para o agente o objetivo não foi alcançado, foi um fracasso. “— Que horror !” fala do agente cultural.

Logo com as primeiras observações, algumas das quais que foram relatadas nas cenas anteriores, somadas aos depoimentos, pude perceber que o fazer cotidiano dos agentes é muito diferente da vida cotidiana das crianças. Os dados depoimentais me deram alguma certeza sobre aquilo que antes apenas, suspeitava: os adultos envolvidos no projeto não tiveram nenhum curso, orientação ou treinamento que favorecesse o trabalho com essas crianças. Estas falas são exemplos reveladores:

“— Eu entrei aqui sem curso nenhum, sem capacitação, e é a primeira vez que trabalho com criança. Acho que seria interessante entrar sabendo um pouco mais dessas crianças, como trabalhar com elas, quais atitudes a tomar.” (A.C.S. – 23 anos)

“— Tivemos um curso de capacitação bem superficial, só para colocar a estrutura organizacional. O conhecimento e a prática é aqui.” (A.C.S. – 42 anos)

“— Não recebi nenhum treinamento.”
(A.C.S. – 34 anos)

Atualmente, com a inserção da Secretaria Municipal de Cultural privilegiando a arte educação, marca-se mensalmente um dia para palestra com os agentes culturais. O curso se torna muito teórico sem relação com propostas práticas, por isso os próprios agentes expressam “o conhecimento e a prática é aqui”. Uma das falas mostra bem isso:

“— Tem um dia no mês que tem um curso de capacitação pra todo mundo. Dispensa o projeto. Fala sobre tudo: algumas idéias, dificuldades, melhorias. São vários palestrantes.” (A.C.R. – 23 anos)

Apesar da falta de preparo e da falta de conhecimento da realidade sociocultural das crianças, os agentes expressaram, através das entrevistas, a importância do projeto na vida dos meninos, importância entendida como uma forma de tirá-los da vida que levam, proporcionando melhorias na qualidade de vida. Também dizem sobre a falta de valorização, pelas crianças, do projeto:

“— Considero muito importante, porque eu acho que é o único caminho que eles podem ter pra sair da vida que eles levam. “ (A.C.R. – 23 anos)

“— O projeto é muito importante porque aqui se oferece uma estrutura que, lá fora, eles não têm. Têm alimentação, disciplina, atividades, educação, base de futuro para eles. Eles têm que aproveitar esse espaço (...) Eles têm que aproveitar isso aqui pra ser alguém na vida...” (A.C.R. – 31 anos)

“— Eu acho o projeto importante, mas eles não valorizam dessa maneira. Isso aqui é apenas um lugar onde eles vêm ficar. Um ou outro realmente vê isso aqui como uma ajuda para o futuro, mas a grande maioria está aqui pela comida e só. (...) O projeto é às vezes uma mini escola.” (A.C.S. – 42 anos)

“— O projeto é um bom projeto, com certeza. Eu considero do ponto de tirar essas crianças da rua, porque essas crianças já têm essa carência afetiva, carência alimentar. (...) é um apoio à criança. A criança participante não enxerga isso...” (A.C.S. – 34 anos)

Numa das falas, o valor do projeto está em educar as crianças, possibilitar mudanças nas suas atitudes, fazendo-as “iguais as crianças que nós

temos em casa”, sem conhecer na realidade como são esses meninos, os agentes insistem em torná-los como deveriam ser. Uma das falas exemplifica isso:

“— Eu percebo que este projeto é importante porque o ambiente que eles vivem não é adequado para essas crianças. Não conheço as famílias, as pessoas com que elas convivem. As crianças só pensam em roubar. Convívio grande com as drogas, violência. O projeto Viva Vida tende a educar as crianças, (...) é fazer que essas crianças sejam iguais as crianças que nós temos em casa, nas escolas normais.” (A.C.S. – 23 anos)

A relação com a família e a escola também é expressada pelos agentes, como ponto importante para o desenvolvimento de um bom trabalho na unidade do projeto. Na realidade observada e nas entrevistas, o trabalho integrado com a família e a escola é centrado apenas na figura do coordenador da unidade. Os agentes têm contato com as crianças apenas no projeto e não têm nenhuma relação com a família e a escola, como aparece nas falas a seguir:

“— Eu acho que é um vínculo. A família, a escola e o projeto — forma um triângulo pra fazer a relação com a criança. Com relação às famílias, eu estou aguardando uma visita, eu não conheço o lugar onde eles moram. (...) o único contato que eu tive até agora foi na Festa do Dia das Mães. Com relação à escola, não tenho relação nenhuma, (...) se as crianças estão indo bem na escola.” (A.C.R. – 23 anos)

“— Só tenho contato com as crianças no projeto e não tenho relação nenhuma com a escola, não é tarefa nossa, não tenho contato nenhum com as famílias, só vejo uma ou outra mãe que de vez em quando vem conversar com a coordenação.” (A.C.S. – 23 anos)

“— Até mesmo a troca de experiências com a escola, que seria interessante, não existe. As famílias se relacionam com a coordenação. Não existe nenhuma ligação dos agentes culturais com a família” (A.C.S. – 42 anos)

“— Não tenho relação nenhuma com a escola, fica mais para a coordenação, e com as crianças o meu contato é só aqui no projeto. Não tenho nenhuma relação com as famílias. (...) O que falta é um apoio por trás, um trabalho com as famílias, um trabalho conjunto, uma outra equipe que trabalhe com as famílias.” (A.C.R. – 31 anos)

Quando perguntados sobre qual a diferença que há entre as crianças com as quais trabalham e as outras crianças, eles apontam duas maneiras de entender a clientela trabalhada, muito semelhante com os entendimentos

anteriormente citados pelos professores das escolas visitadas. Uma primeira maneira, é a que entende a criança do projeto “Viva Vida” através de uma afirmação estereotipada como “diferente”, como “não criança”, como “fora dos padrões”, que dá a idéia de que elas não são “crianças normais”:

“— (...). A malandragem é em 1º grau, mas a criatividade fica escondida. Eles não acreditam neles. Tudo que é pra prejudicar o outro, ou pra passar a perna em alguém eles são big escolados. Passam a perna até em mim...” (A.C.S. – 23 anos)

“— As crianças com certeza são diferentes de outras crianças. Pela capacitação da família, pela situação econômica. Eu acho que eles estão muito fora dos padrões das crianças. Nas atitudes, nos comportamentos, pela educação.” (A.C.R. – 23 anos)

“— Eles tratam os outros de maneira pejorativa. Eles não têm valores, não têm raízes. Eles não sabem fundamentalmente o que é isso. As crianças são as que eu tenho em casa, eles são meninos e meninas.”
(A.C.S. – 42 anos)

Uma segunda maneira de entender a criança é aquela que analisa as crianças pela carência que vivem, pela privação da infância e pela suspensão dos laços de afeto no relacionamento humano. Os meninos são vistos como “plantinhas” que precisam de cuidado para que “vinguem”. As falas a seguir exemplificam isso:

“—Tem muita criança boa, muita criança inteligente. A gente tem que acreditar nessas crianças, a gente tem que estar perto delas, orientando elas, pra que elas vinguem.” (A.C.R. – 31 anos)

“— Essas crianças são normais. (...) a única diferença é que eles se sentem muito carentes.”
(A.C.S. – 34 anos)

“— Elas precisam de uma referência, de paz, de amor. Eles sempre acham que você quer alguma coisa, que tem algum interesse naquilo que você tá fazendo, nunca é de coração ou porque você gosta dela que você tá fazendo aquilo, corrigindo. (...) Tudo gira em torno do perfil delas, de malandragem, de mentira. A brincadeira delas é só de brigar, é de luta, de matar. (...) Aprender a mostrar seus sentimentos e receber porque eles se retraem. Eles não abrem a boca pra dizer “você é bonita”, assim, de coração. Eles não se acham bonitos. Elas não são crianças, são quase adultos, não tiveram a infância, não vivem a infância, não vivem como criança.”
(A.C.S. – 23 anos)

“— Eles não têm ninguém que apoie, que incentive. Eles não tiveram infância, eles pularam essa fase, não existe e não existiu.” (A.C.S. – 42 anos)

Com relação à influência da rua, seu significado na vida das crianças, sobre os perigos ou sobre a aprendizagem que acontece na rua, foi quase unânime o entendimento de que a rua é um meio de sobrevivência, sobrevivência concreta: pão, roupa, teto, segurança de um junto a outro. No entendimento dos agentes, isso não traz nada de positivo, como nas falas dos coordenadores e dos professores citados anteriormente; é a visão do mundo dos homens em oposição ao mundo da rua:

“— A rua é uma coisa ruim. A partir do momento que eles ficam na rua eles acham que podem fazer o que quiserem. É complicado. Na rua você não vai achar ninguém que te ajude. Na rua ela tem a oportunidade de ir para o mau caminho. (...) Eu acho que eles gostam da rua no sentido de não ter ninguém vigiando, cobrando.” (A.C.R. – 31 anos)

“— A rua pra essas crianças é um meio de sobrevivência. Fugindo de casa pelos problemas de agressão com pai e mãe, pedindo. É uma válvula de escape. Pela situação que eles vivem, eu acho que eles gostam da rua. É a única forma de estarem sanando as necessidades, principalmente de dinheiro. (...) A rua não tem nada de positivo, nada a oferecer. A rua só tem a levar pro caminho errado, principalmente na realidade delas.” (A.C.R. – 23 anos)

“— A rua é a casa delas, é o lar delas, e ao mesmo tempo, eles se sentem jogados porque eles vivem na rua. Pai e Mãe trabalham, eles vivem perdidos, perambulando. É um quintal a rua pra eles. A rua passa uma certa experiência. Mas tem dois lados: eles podem desenvolver um lado ruim ou bom. Se eles convivem com pessoas com má influência eles vão desenvolver o lado ruim da rua. Se eles têm uma boa influência, eles vão desenvolver o lado bom, porque vão ver muita coisa errada e vão querer melhorar...” (A.C.S. – 23 anos)

“— A rua é liberdade pra elas, é matar a fome. (...) Eles pedem e conseguem uma comidinha aqui, um trocadinho ali, e em casa eles não têm. Aí, quando eles ficarem maiores eles roubam porque é mais fácil do que trabalhar.” (A.C.S. – 34 anos)

No grupo de respostas, uma das pessoas se sobressaiu, analisando o outro lado da rua na vida dessas crianças, um lado positivo. Exprime a importância que há em se quebrar o estereótipo de que a rua não tem nada de bom para

oferecer, além de frisar a preparação das crianças com relação às situações vivenciadas na rua:

“— As crianças gostam da rua. A rua oferece muito pra elas. Oferece liberdade, malandragem. A gente peca um pouco. A gente criou um estereótipo de que a rua é ruim pra eles. Às vezes a gente tem que até mesmo mudar, porque a rua também tem coisas boas. (...) Eles estão mais preparados para enfrentar a realidade do que as crianças normais. Eles não se chocam com nada. Eles são olheiros altamente observadores. A rua pra eles é a casa, é o castelo deles, eles dominam, é o domínio deles, mais do que a casa. (...) A rua é a casa deles. (...) a rua é mais agradável, tem mais atrativo...”(A.C.S. – 42 anos)

A importância em trabalhar com essas crianças, considerando o seu cotidiano, a relação com o mundo da rua, as formas de lidarem com as situações de conflito do seu dia-a-dia, faz com que a preparação do pessoal que vai atuar diretamente com esses meninos seja considerada e valorizada. Segundo Maffesoli, existe um estilo de cotidiano, feito de gestos, de palavras, de teatralidade, de obras em caracteres maiúsculos e minúsculos, do qual é preciso valorizar para chegar ao conhecimento da realidade e das experiências vivenciadas. Isso aparece na fala dos agentes quando reclamam de apenas um único dia para capacitação, “O conhecimento e a prática é aqui”, na fala dos agentes, demonstra que um único dia para capacitação é muito pouco, é preciso conhecer o universo das crianças de rua, saber como lidar com meninos que experimentam a rua como “casa”, como “quintal”, como “domínio” e como “castelo”. A diferença desses meninos não está apenas na falta de oportunidade, mas sim na busca de suprir as necessidades utilizando do mundo da rua. Quanto mais próximo eles estiverem do universo da rua, mais perto estarão do espaço público, espaço anônimo. Diversamente do que se passa em casa, na rua as pessoas não têm nome, nem identidade pessoal. A rua é para todos e para ninguém: as pessoas não têm importância, seus traços desaparecem, os indivíduos são quase sempre maltratados pelas chamadas “autoridades”, não têm voz, nem vez.

4.4 AS CRIANÇAS E SUAS INTERPRETAÇÕES

Com as crianças o meu trabalho se tornou uma grande brincadeira, no sentido de que eles me viram como integrante do grupo deles. Senti que, ao invés de eu os ter escolhido, eles me escolheram. Senti-me fazendo parte de suas conversas, fofocas, segredos, seus jogos, da bola queimada, das fantasias. Essa maneira de me olhar como sendo parte da vida deles possibilitou que a observação e as entrevistas se processassem naturalmente. O episódio a seguir mostra bem como isso começou a acontecer:

O GRAVADOR

Depois de me encontrar algumas vezes com as crianças, comecei aos poucos a trazer para o campo mais um apetrecho — o gravador. A máquina fotográfica já fazia parte desses encontros, mas o gravador virou motivo de curiosidade. Nos dias de entrevista com o gravador, começou a guerra para ser o primeiro, formaram fila, me olhavam e diziam:

“— Tia, vê se não esquece de mim. Tô lá, jogando bola. Me chama!

4.4.1 “Onde a gente vai ficá?”

Entrevistar as crianças, talvez os sujeitos mais importantes da pesquisa, foi como que dar-lhes voz e vez. Nas conversas, as crianças falavam do projeto, da escola, da rua e da família ou de onde moram. Procurei deixar as crianças livres para expressarem suas idéias e sentimentos. Pude, assim, conhecer um pouco a sua maneira de ver e entender o mundo, a sua própria vida e a dos outros. Iniciei com perguntas sobre o projeto. Percebi através das respostas que, para as crianças, o projeto é mais um espaço de sua vivência; não querem falar mal dele como se tivessem medo de perdê-lo. Entretanto, apesar de gostarem e, sobretudo, apesar do medo, elas deixam explícito que há algo no projeto que é mau

e elas falam mal disso:

“— Eu gosto do projeto. Venho aqui porque não tenho nada pra fazê em casa. Aí eu fico aqui. Gosto de ir na quadra. Não gosto quando os professor me pega fazendo bagunça e me põe de castigo, porque aí tenho que fazê cópia ou ficá lendo sem pará. Aí os outro tira sarro na gente.” (T.O – 9 anos)

“— É bom pra mim num ficá na rua, porque sempre eu ficava na rua. Gosto mais no curso de jogá futebol e num gosto de fazê capoeira. Tem hora que a gente tem de fica quieto pra não levá bronca. Aí é meio chato.”
(A.O. – 12 anos)

“— Eu venho no projeto prá aprendê coisas boa. Aprendê mais um pouco. Pra não ficá na rua. Pra não roubá. O projeto é vida, mas num é só vida, eu aprendo as coisa. De vez em quando eu fico querendo ir embora, assim, por causo que tem gente que atenta eu, bate ne mim. Aí eu falo pro professor. O professor nem liga. Aquela professora, ela nem liga. Tenho uma raiva dela, aquela grossa. Gosto mais das atividades todas, e não gosto da hora da aula daquela mulher.” (A.O. – 11 anos)

“— O projeto não sei. Um curso. Faço monte de coisas, bagunça, brinco na quadra. Um curso de convivência onde fica as crianças. Gosto mais de brincá na quadra e não gosto da aula de dança. Eu gosto mais do projeto do que da escola. Antes, o projeto era mais gostoso, tinha professoras legais que brincavam com a gente, sorriam.” (L.O. – 10 anos)

“— O projeto é um lugar legal, às vezes chato porque eu levo bronca. Parece tamém com a escola. Eu gosto de brincá na quadra, jogá bola e corrê e num gosto da aula de dança é coisa de mulherzinha.”
(R.O. – 10 anos)

“— No projeto não gosto de briga, gosto de jogá bola. É bom pra aprender, participá das atividades. Gosto de participá mais ou menos. É legal e às vezes é chato, quando a gente leva bronca. Nossa! Eles joga a gente pra fora da sala. Cê já viu, né professora? Outro dia foi o Diogo. Ele caiu e quase quebrou o dedo.”
(E.O. – 9 anos)

Nas entrevistas as crianças não falam da hora do almoço ou do lanche. Num episódio, registrei o que geralmente acontece nesses momentos:

HORA DA COMIDA

Nesta hora, todo um ritual toma conta da unidade. Primeiro a arrumação da sala. Todos numa mesma mesa, estendem a toalha e se preparam para agradecer o alimento através de uma oração escolhida por um do grupo. Para que seja servida a comida, é preciso que o silêncio impere no ambiente. E aí se vai um longo tempo de espera. A todo instante o auxiliar de coordenação pede silêncio. A todo instante uma criança pede socorro, batendo ou apanhando do outro, jogando a cadeira. Algumas crianças são colocadas para fora, ficando sem comida por não obedecer.

Ao falarem sobre o projeto, meus entrevistados mostram muito claramente suas preferências e antipatias por esta ou aquela atividade. A grande maioria prefere os jogos na quadra. Também a maioria não gosta das aulas de capoeira. Ironicamente, entre os coordenadores e agentes culturais existe a idéia de que a capoeira é uma das atividades preferidas da meninada. Mais uma vez observa-se à distância entre o mundo dos adultos que programam as atividades e o mundo das crianças que não gosta delas. Algumas vozes são, a esse respeito, reveladoras:

“— Gosto mais de escutar rádio e não gosto de fazer capoeira.”
(W.O. – 12 anos)

“—Aqui é legal, tem bastante coisa boa, tem aula de dança, educação física e capoeira. Gosto de fazer aula de dança e não gosto da capoeira.” (R.A. – 10 anos)

“— É melhor ficá aqui dentro do que na rua. Não gosto de capoeira, o resto eu gosto de tudo.”
(K.A. – 14 anos)

“— O projeto é tudo. Gosto um pouco de tudo, não gosto de capoeira. É um curso que a gente faz porque precisa, senão, onde a gente vai ficá?” (B.A. – 12 anos)

“— Eu gosto de participar do projeto. É bom pra mim porque, quando eu não tava aqui, eu só ficava na minha casa ou na rua. Agora, aqui, eu brinco. Gosto de jogar bola queimada e ir na quadra e não gosto de fazê capoeira.” (F.A. – 11 anos)

A quadra é citada por algumas crianças como um espaço agradável, ao ar livre. Podem sair do salão e das outras atividades, podem criar e escolher os seus próprios jogos. Na foto a seguir tentei registrar um desses momentos de brincadeira do grupo e de jogo de bola espontâneo:



Figura 7 – As crianças na atividade na quadra.

Fui surpreendida numa de minhas observações, ao entrar num parquinho abandonado que existe atrás da casa onde funciona o projeto. As crianças brincavam simplesmente como crianças, mostrando que, ao contrário do que foi falado pelos agentes culturais e coordenadores, elas têm infância e podem ser enxergadas, valorizadas e assistidas como crianças. Uma foto pode mostrar que esses meninos, referidos pelos adultos como “sem infância” ou “fora dos padrões”, têm o riso igual ao de outros meninos:



Figura 8 – As crianças no parquinho abandonado por uns e querido por elas.

4.4.2 “Acho chata, mais tenho que ir”.

A escola tem sido vista sob a metáfora de templo do saber, reconhecida como instituição social do saber historicamente construído, como espaço em que adultos, jovens e crianças se juntam para aprender e ensinar a transformar o mundo. Para as crianças participantes do projeto a escola não tem significado, a não ser a de obrigação de frequência para poderem participar dos programas assistenciais, que destinam verba e algum tipo de ajuda material aos menos privilegiados, muitos deles miseráveis em todos os sentidos. No dizer das crianças, a escola aparece como um espaço de fuga dos trabalhos domésticos, como um lugar de pouco ou nenhum prazer, cujo objetivo principal, o ensino da leitura e da escrita, é o menos apreciado pelas crianças. Da escola apenas o “recreio” e as “atividades que corre” são desejadas. Entre essas atividades a aula de

Educação Física é lembrada pela grande maioria. As falas a seguir são exemplos a esse respeito:

“— A escola é uma coisa muito legal porque a gente vai lá e aprende tudo, ler escrever. Eu gosto de fazer inglês e não gosto de Matemática. Eu gosto de ir na escola porque assim eu não faço serviço, eu não gosto de fazer serviço.” (A.A. – 11 anos)

“— A escola eu preciso ir, não gosto. Não gosto de nada, nem lê e nem escrevê.” (E.O. – 9 anos)

“— A escola eu gosto do recreio, do resto, de nada! Acho chata, mais tenho que ir. Num gosto de lê e escrevê.” (T.O. – 9 anos)

“— Eu acho que é legal para aprendê a lê e escrevê. Mas eu gosto mais da Educação Física.”
(F.A. – 12 anos)

“— Eu gosto mais ou menos. Gosto de fazê atividades que corre.”
(J.O. – 11 anos)

“— Eu gosto da hora do recreio e da educação física porque aí a gente corre, corre...” (A.A. – 14 anos)

O saber sistematizado não é interessante para essas crianças. É um conhecimento que se adquire através de repetições e memorizações, que “cansa e demora muito” e é “ruim ficar escrevendo o tempo todo”. No contato com os meninos, o que pude observar e escutar é que o saber que lhes interessa tem a ver com a sobrevivência, com a prática das ruas, das esquinas, da vida do grupo. A escola virou sinônimo de cansaço e de obrigação “num pode ficá sem ir”.

“— Não gosto de ir na escola porque cansa e demora muito. Gosto da aula de educação física e num gosto de escrevê. A escola é um pouco ruim, por isso eu num gosto da escola. Às vezes, eu peço pra minha mãe deixá eu faltá, mas ela num deixa.” (A.A. – 9 anos)

“— Eu vou porque precisa, num pode ficá sem ir. Não gosto de fica na escola...”
(A.A. – 14 anos)

“— Não gosto de ir na escola porque é ruim ficar escrevendo o tempo todo. A escola é um lugar bom, mas eu num gosto muito. Eu gosto da educação física.”
(K.A. – 14 anos)

Nas respostas das crianças também aparece a idéia de escola com a função social de preparação para vida, como se tivessem bem “decorada” a lição que os adultos lhes passam. Os meninos desejam aprender, apesar de não serem tão queridos pela escola, pelo comportamento da rua que possuem e pelas situações de fracasso e incompetência por que geralmente passam e retornam várias vezes a frequentar a escola, pois precisam dela para ser alguém na vida:

“— Eu gosto da escola. A escola é boa, me ajuda muito senão eu não vou ser nada na vida.”

(F.A. – 11 anos)

“— Eu gosto de ir na escola. A escola pra mim é uma coisa muito legal, pra mim aprender e, quando crescer, ser alguém na vida...”

(G.A. – 9 anos)

“— A escola é pra mim quando crescê sê alguém na vida. Gosto de tudo que eu faço na escola.”

(A.O. – 11 anos)

Enxergando através das vozes das crianças do projeto, a escola aparece como um espaço de desprazer, “acho chata, mas tenho que ir”. Essas crianças vêem o espaço escolar como uma necessidade para um futuro, que para elas é incerto e distante. Na sua prática de rua, pouco ou quase nada do que aprendem vai ser utilizado. No seu dia-a-dia de escola, elas gostam apenas dos momentos em que podem se movimentar, “do resto, de nada!”.

4.4.3 “Ficá batendo cascudo”

A luta pela sobrevivência, conforme já foi dito nas Partes 1 e 2, não é a única razão que leva meninos e meninas para a rua. Elas podem também estar fugindo da própria família, conflituosa e violenta, estar em busca da diversão que as ruas do centro da cidade podem oferecer: os shoppings, as belas vitrines, as praças, os bosques, os lagos, os quintais e condomínios fechados bem diferentes dos casebres miseráveis e das ruelas estreitas da favela em que moram.

Isso tudo foi mais percebido através da observação em campo e nas conversas informais. Quando perguntados sobre o significado da rua ou sobre a atração e o medo que a rua possa suscitar não são tão falantes. Mesmo assim, foi possível perceber, por muitas falas, que elas, de um modo geral continuam pedindo esmola — “batendo cascudo”:

“— Não gosto de ficá na rua, mais quando eu quero jogá videogame eu pido, que eu não ganho dinheiro. Quero toma um iogute, eu pido e compro. Eu cuido de carro na feira pra mim ganhá dinheiro pra comprá as coisa de comê. A rua não é nada pra mim. Tem gente que olha pra gente com cara feia e fala: “vai trabaiaá, muleque!”. “ (A.O.. – 11 anos)

“— A rua é legal. A gente faz o que quer. É legal pra nós brincá. Na rua, eu prefiro ficá brincano do que pedino. Eu gosto um poco de batê cascudo. Batê cascudo é o mesmo que batê palma na casa dos outro, a gente vai em turma, a gente ganha bolacha, comida. Eu vou na feira pedi e cuidá de carro. Eu prefiro cuidá de carro do que batê cascudo. Ganha mais dinheiro. (...) No Sábado eu fui pedi e um carinha japonês me deu um saquinho com moeda eu pensei que fosse droga depois eu vi que era um monte de moedinha de um real, tinha 52,00 reais, gastei tudinho em uma hora!.... ” (L.O. – 10 anos)

“— Eu não quero falá de rua... A rua mete medo na gente. Às vezes eu pido, bato cascudo e faço escondido pra ninguém vê. Na feira eu pido e cuido de carro.”

(E.O. – 9 anos)

“— A rua pra mim é um lugar bom. Eu consigo muita coisa na rua: eu ganho bolacha, comida e até dinheiro, quando eu cuido de carro. Eu faço uma cara assim, óh! Aí as pessoa fica com dó e me dá. A minha mãe num liga. Ela nem sabe que eu pido e bato cascudo. (...) Eu gosto de pedi na feira: às vezes a gente ganha pastel, ganha dinheiro e compra pastel, cuida de carro. É bom e também ajuda as muié carrega a sacola...”

(R.O. – 10 anos)

Muitos dos meninos entrevistados mostram nas suas falas a repetição de um estereótipo: a rua é um lugar ruim. Desde o início do contato com essas crianças suspeitei que esse estereótipo, ou seja, a sua repetição ou demonstração do que foi apreendido, é uma questão de sobrevivência. Uma forma de “adultificação” das crianças, segundo Postman, as crianças precisam encontrar formas para jogarem com os adultos que estão ao seu redor sem sair perdendo o que já conquistaram. Precisam agir desse modo para continuar participando dos programas de auxílio — Bolsa Escola e PETI. Se permanecerem ou voltarem à

“ruindade” das ruas, elas perdem a assistência. Entretanto, mesmo com o perigo de que alguém venha descobrir e delatar as crianças continuam “batendo cascudo”:

“— Eu gosto de ficá na rua. Antes eu ficava mais e pedia mais. Agora que eu recebo o PETI, só vou de vez em quando. Cuido de carro no Sábado, na feira. É aqui perto.” (A.O. – 12 anos)

“— Eu gosto de ficar na rua pra brincar. Às vezes saio batendo cascudo, ganho bolacha, comida. Mas a rua pra mim não é nada. Porque a rua não ensina nada pra mim. Não gosto de pedir e nem roubar. Eu já roubei dentro da casa das pessoas, eu pulava o muro e corria. Antes de entrar no projeto eu roubava e pedia, agora é menos porque a gente tem de fazer escondido...” (B.A. – 12 anos)

As crianças não conseguem esconder suas emoções quando falam da rua. Segundo Damatta ⁹⁸, existe uma contradição, uma oposição, entre a rua e a casa. Casa e rua tem aspectos diferentes e complexos, uma relação dinâmica e relativa, porque depende da ótica de quem observa. Para uns, a rua é um lugar perigoso: “é na rua que devem viver os malandros, os meliantes, os pilantras e os marginais em geral. (...) a rua é um local de individualização, de luta e de malandragem.” Algumas falas das crianças exprimem essa contradição. Conforme Maffesoli o jogo entre a luz e as sombras, entre o que é aceito pelo grupo e o que deve ser omitido. Duas delas apontam algo negativo na rua, enquanto uma outra, aponta algo positivo:

“— Não gosto de ficar na rua. Brinco em casa. A rua, acho violenta, assim. Às vezes, assim, carro atropela, às vezes tem bandido. Só gosto da natureza, só. Não gosto de ladrão que rouba criança na rua. Meu pai trabalha catando papel, mas num gosta que eu vou junto. Ele acha melhor ficá em casa.” (G.A. – 9 anos)

“— A rua é muito ruim porque tem violência. Na rua eu num gosto de nada. Tenho medo de morrer na rua.” (O.O. – 9 anos)

“— Antes, sabe o que eu fazia na rua? Batia boné. Batê boné é pega na cabeça dos outro e saí correndo. Aí, o carinha chamou a patrulha. A patrulha veio atrás, e nós saiu correnho. Eu acho legal corrê e fazê isso mais não quando a patrulha vem atrás. Dá um medo dos AMMIGO⁹⁹ pega nós ... Já pegou eu umas três vezes. Se pegá de novo, eu vou pará lá em cima. Eles pega, coloca a gente na Kombi e entrega em casa. Aí, chega em casa, a vó não me bateu, mas depois a minha mãe me bate. Quando a gente vê os amigo chegan a gente grita pra avisá os outro: “Corre, corre, os AMMIGO tá vindo aí”.” (L.O. – 10 anos)

⁹⁸ DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991, p. 55.

⁹⁹ AMMIGO — Atendimento a meninos e meninas integrando e garantindo a ocupação. Projeto gerenciado pela Secretaria Municipal de Ação Social, que atende aos meninos que estão nas ruas.

4.4.4 “Minha casa é daquela janela até nessa”.

A idéia de família que essas crianças expressam através de suas falas, não coincide em nada com a idéia de família patriarcal ou burguesa, em que cada indivíduo tem seu papel definido hierarquicamente. A idéia de casa não é aquela de um território com espaços bem delimitados, com a privacidade e a intimidade respeitadas, um local privilegiado de segurança e intimidade. Para as crianças deste estudo, a idéia de casa se reflete, por exemplo, nestas falas:

“— Eu moro com minha mãe e com meus irmãos. Eu tenho 6 tios e 1 morreu. Minha casa é assim, mais ou menos daquela janela até nessa. A cama da minha mãe fica perto da porta na sala.” (W.O. – 12 anos)

“— A minha casa é mais ou menos grande, cabe todo mundo.” (A.A. – 9 anos)

“— A minha casa é de tijolo, num têm cômodo. A gente é que divide mais ou menos, tem banheiro.”
(A.O. – 12 anos)

“— A minha casa tem três cômodo. A gente divide por dentro, sabe? com o armário ou com pano...”
(V.A. – 10 anos)

“— A minha casa é grande de um cômodo e a gente divide por dentro. Tem banheiro e é assim ... num é pintada.” (R.O. – 10 anos)

As crianças se referem, em todas as falas, ao tamanho da casa: “é pequena”, “daquela janela até nessa”, “é grande de um cômodo”. Para uns, a moradia é vista apenas como um abrigo para alguns momentos, principalmente para passar a noite, “dá pra dormi”. Para outros meninos, ficar em casa se resume em conviver com a violência dos pais e padrastos:

“— A minha casa é pequena, normal: dá pra dormi. Eu gosto da minha casa.” (A.O. 11 anos)

“— Minha casa é pequena, a gente mora tudo junto. Eu num gosto muito de ficá em casa. Às vezes, eu apanho do meu padrasto e da minha mãe.”(E.O. – 9 anos)

A idéia de família, nas vozes das crianças vem quase sempre formada com os mesmos adjetivos, tais como “legal”, “boa”, “normal”, “braba”:

“— A gente mora em cinco pessoas: eu, minha mãe, meu padrasto, meus dois irmãos. Um irmão é filho da minha mãe com outro pai. Ele é maior e às vezes bate ne mim. Mas eu tamém bato nele. Aí eu apanho, porque a minha mãe fica nervosa comigo. Eu gosto de morar com a minha mãe. É melhor que ficá na rua.”(R.O. – 10 anos)

“— A minha família é meio braba. Tenho quatro irmãos. (...). Quando faço bagunça na escola minha mãe bate ne mim, mas ela num gosta de batê ne mim. O meu pai mora com outra mulher. Eu gosto de ficar na casa dele. O meu pai tamém é brabo.” (T.O. 9 anos)

“— Minha família é um pouco boa. Tenho primo que fuma drogas e assalta. Eu moro com meu pai, minha mãe e 3 irmãos e minha vó...” (A.A. – 9 anos)

“— Nós somo em 5 pessoas: eu, minha mãe, minha vó, e 2 irmãos. A minha família é legal, assim, um pouco boa e um pouco brava. Às vezes a gente brinca e às vezes a gente apanha...” (R.A. – 10 anos)

“— A minha família é normal, às vezes tem briga entre eu e meus irmãos, mas só de vez em quando.” (V.A. – 10 anos)

Muitas crianças passam muito cedo por sofrimentos causados por separações, abandonos, mortes. Alguns depoimentos mostram exemplos de verdadeiras tragédias:

“— Moro com a minha mãe e o meu padrasto. O meu pai era bêbado e morreu atropelado embaixo de uma carreta, já faz tempo. Eu era pequeno. Meu pai era ruim: ele bebia e batia na minha mãe. Ela perdeu a minha irmã por que ele deu um susto nela, aí a minha irmã nasceu morta.” (J.O. – 11 anos)

Às vezes acontece de o sofrimento cotidiano ser abrandado pelo estar junto. Nesse caso, os conflitos servem de “liga” para a família da criança. Eis um exemplo:

“— A minha família é boa, a gente num briga muito. Só um pouco. A gente sai junto e pega papel junto, depois volta pra casa. A minha casa tem gramado assim... jardim na frente e é boa. Dá pra morá legal.” (O.O. – 9 anos)

Sabendo, com Maffesoli, que não há novidades nas histórias humanas, que de modo cíclico presenciamos o retorno dos mesmos valores, semelhante ao que acontecia na Idade Média as crianças pobres de hoje são tratadas com descaso, não existe como não existia lugar para elas. Na análise das crianças participantes do projeto, parece clara, através das suas falas, a insatisfação com relação à forma como são tratadas nos diversos espaços que freqüentam. A maioria das pessoas que fazem parte do seu entorno, das suas vivências, do seu cotidiano, são descuidadas com o seu desenvolvimento e aprendizado, são muitas vezes violentas ou até mesmo exploram o ser criança. Conforme os novos paradigmas apresentados desde a Declaração Universal em 1959 e destacadas através do artigo 227¹⁰⁰ da Constituição Federal, a criança precisa ser entendida como sujeito de direitos, como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta, não podendo ser tratada como simples objeto pelos que estão no seu convívio. Também no Estatuto da Criança, citado na primeira parte deste estudo, fica claro que nenhuma criança ou adolescente pode ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, maus tratos, crueldade e opressão, sendo punidos pela forma da lei todos os que agirem contrariamente aos seus direitos fundamentais ou se omitirem em relação a eles¹⁰¹. Nesse sentido, o Projeto Viva Vida tem muito a realizar para que os direitos fundamentais das crianças que vivem em situação de risco sejam atendidos, visto que, para os meninos participantes do projeto, ele é apenas um espaço “onde a gente vai ficá”, “venho aqui porque não tenho nada pra fazê em casa”, “pra não ficá na rua”. O projeto que poderia servir de auxílio para o desenvolvimento das crianças passa por elas a ser encarado como um simples tempo, sem muito objetivo ou valor.

A escola também não passa despercebida ao olhar desses meninos: ela é um lugar aonde eles não gostam de ir, mas que são obrigados a freqüentar. Para as crianças, a instituição educativa falha no cumprimento do seu papel de socialização do indivíduo e do saber, transmitindo a educação como uma coisa chata, “acho chata, mas tenho que ir”. Falta para a escola, na visão de Charlot¹⁰², a atenção para o saber recheado de sentido e prazer.

¹⁰⁰ Citado na página 38 deste trabalho.

¹⁰¹ Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 5º.

¹⁰² CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Em oposição a estes espaços instituídos pelo poder público, Estado ou Município, a rua como espaço de sobrevivência, como lugar de liberdade, de brincadeiras, de “batê cascudo”, surge como um esconderijo do que é tratado como ruim pelos professores, agentes e coordenadores. As crianças vivem nas ruas, mas não podem se expressar a respeito delas, por medo do que possa acontecer. Agora são elas que mascaram e escondem o que fazem. Na rua eles são verdadeiros com os grupos, com as tribos com que convivem, com os de fora é preciso fingir.

A família, a casa, é outro espaço de fuga para os meninos e meninas. A moradia serve como eles mesmo dizem — “pra dormí”, é utilizada como abrigo para uns e vivenciada como espaço de violência doméstica para outros. Na família, os pais são vistos como “meio brabos”, e as famílias são vistas como normais no entender deles, nelas enfatizam muito mais a violência vivida do que momentos de alegria e de convivência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o estudo realizado busquei escutar as pessoas envolvidas com as crianças e especialmente as próprias crianças participantes do Projeto “Viva Vida”, unidade CSU. Procurei, através do estudo etnográfico de caso, dar voz e vez aos sujeitos, aos participantes e integrantes do projeto. Com isso quis chamar a atenção para a importância e a necessidade de planejar as ações, as atividades e a rotina de cada unidade do projeto, após conhecer os desejos e as aspirações das crianças e as soluções que elas próprias são capazes de propor, planejando para elas e com elas.

Procurei inicialmente, através de um rastreamento histórico, recuperar a noção de criança e a sua trajetória no mundo e no Brasil, para assim perceber, na vivência cotidiana das crianças do projeto “Viva Vida”, as concepções e os entendimentos das diferentes vozes que me foram dadas ouvir, ou os diferentes discursos que se fazem em relação ao atendimento dos meninos e meninas assistidos. Isso me trouxe indicadores importantes para a descrição compreensiva da cultura do grupo estudado. Partindo das questões levantadas na introdução deste trabalho, e através das vozes dos sujeitos, ricas de emoções, sentimentos e valores, que falam por si mesmas, pude estabelecer algumas considerações. Estas considerações não são conclusivas, são antes uma “abertura”. Segundo Maffesoli,

“Ao deixarmos um problema em aberto (após propormos suas linhas gerais), suscitamos debate e proposições contraditórias, estas coisas que tão bem se quadram à diversidade social. É claro que este procedimento aberto será pouco satisfatório para todos os que têm necessidade de obter certezas”.¹⁰³

Noutras palavras, o estudo aqui desenvolvido é uma abertura por onde outros pesquisadores, alunos, estagiários do curso de Pedagogia, enfim todos os interessados em conhecer melhor a realidade de meninos e meninas participantes em projetos assistenciais, possam adentrar ampliando suas reflexões. Portanto, novamente reitero que as considerações que apresento nesta saída do

¹⁰³ MAFFESOLI, op. cit., p. 39.

“campo” são feitas, primeiramente, como propósito de seu caráter não finalizante, concordando com as palavras de Maffesoli, “a verdade é sempre momentânea e factual¹⁰⁴”.

Em primeiro lugar, entendo que as crianças do referido projeto são crianças como quaisquer outras: brincam, tem carências de afeto, carinho e atenção, gostam de serem afagadas e de serem tratadas como crianças. Vivem com suas famílias, em espaços minúsculos, subdivididos em outros menores ainda, em casas sem beleza, sem pintura, sem móveis, como se pode notar no dizer de uma criança: “Agora a minha casa vai ser linda. A Senhora acredita que a minha casa vai ter mesa?”. Crianças que não se sentem diferentes, mas que percebem que são vistas como diferentes pela sociedade, pelo Projeto, pela Escola. A vivência na rua é que faz a diferença; elas possuem experiências sobre mais um espaço. A rua encanta os meninos com sua pretensa liberdade disfarçada nas largas avenidas, no ir e vir sem controle de agentes ou professores, sem a vigilância dos adultos. A rua é o espaço onde buscam alimentos, que seja qual for é diferente do nada que têm em casa. A rua é a demonstração de roupas, calçados e brinquedos a que dificilmente terão acesso.

Nesse sentido, destaco a importância da postura de estranhamento daqueles que estão envolvidos diretamente com o projeto frente às crianças e as atividades que desenvolvem com elas. É preciso aceitar as diferenças, considerar a heterogeneidade cultural e aprender a lidar com a desigualdade social, sem rotular ou excluir. Estranhar os fatos que parecem corriqueiros, banais, do dia-a-dia, ou seja, do trabalho com as crianças assistidas que vivem boa parte de suas vidas nas ruas.

No trabalho com as crianças do Projeto “Viva Vida” é preciso partir do vivido, do experienciado em todas as situações do cotidiano. Valorizá-las como crianças com suas potencialidades infantis, deixando de lado o perfil de aluno “normal” tão bem trabalhado pelas escolas de formação de professores. É preciso possibilitar, através das atividades desenvolvidas, a construção de sujeitos e não apenas transeuntes que vivem e sobrevivem das sobras dos outros na rua, que passam hoje por um e amanhã por outro projeto assistencial.

¹⁰⁴Ibidem, p. 34.

Em segundo lugar, pelo desenvolvimento do Projeto “Viva Vida”, unidade CSU, concluo que ele, sendo uma maneira de trabalhar com as crianças em situação de risco, alcança o objetivo de no mínimo tirar uma pequena parcela de crianças da rua, mas considero que é necessário avançar e arriscar no sentido de conhecer e investigar a realidade e novas formas de atuação para valorizar a criança, desenvolvendo ao máximo sua potencialidade. Através dos depoimentos de agentes culturais e de coordenadores, fica clara a falta de relacionamento com o cotidiano das crianças e das suas famílias, e isso dificulta o trabalho não possibilitando realizar práticas que possam favorecer o desenvolvimento dessas crianças. É necessário, então, um trabalho realmente comprometido com as crianças, é essencial que elas sejam tratadas como crianças e na realidade em que vivem, é preciso que sejam interpretadas as diferenças e percebidas as semelhanças que existem entre as crianças participantes do projeto e as outras crianças que não participam de projetos assistenciais.

Em terceiro lugar percebo que as instituições educativas cultivam uma atitude alienada a respeito do que acontece com o entorno de suas crianças. São escolas cercadas por muros de concreto e com visões estereotipadas e ultrapassadas. Novamente o perfil de aluno limpinho, educado, cheiroso, “normal” vêm à tona. A escola expõe a existência de mundos diferentes: o mundo da escola, da educação, da integração, dos “bem nascidos” e o mundo das crianças do projeto, da rua, da ausência de direitos, da exclusão social aparente e oculta. A escola não cumpre a sua função social de possibilitar a construção de sujeitos sem distinção de raça, cor ou classe social. Ela favorece o crescimento das desigualdades entre as pessoas de um mesmo bairro, de uma mesma cidade, desigualdade que é expressa no fracasso escolar relacionado com a origem familiar das crianças, ou seja, para a maioria dos professores a origem familiar é a causa do fracasso escolar. Esse entendimento, tão arcaico como a própria cotidianidade da escola, isola os pais do processo e do desenvolvimento da criança, dificultando a relação da família com a instituição escolar e impedindo a permanência daqueles que mais precisam de espaço para aprender, para se socializar e conhecer outros mundos, além do mundo da rua, da individualidade e da sobrevivência diária.

Outra reflexão que faço é que, embora tenham como objetivo principal a mesma criança, a escola e a unidade do projeto quase não se relacionam. Há falta de conhecimento recíproco sobre o trabalho desenvolvido pelas

duas partes, e a impressão que se tem é que partes diferentes da mesma pessoa são trabalhadas nos diferentes espaços, não se considerando importante para o desenvolvimento do ser humano que se direcionem os esforços para o mesmo fim.

Na escola, a criança passa despercebida. Ela não quer chamar atenção por sentir-se tratada de modo diferente das outras crianças, ou pelo contrário, faz tudo para provocar a desordem e demonstrar que não está contente com a ordem estabelecida pelos que detêm o poder. No projeto, sentem-se entre os seus. Todos se sentem iguais, mas mesmo assim sofrem com o “perfil de criança normal” presente nas idéias dos que atuam na unidade. Falta conhecimento e o direcionamento por parte dos agentes que querem “torná-las iguais” é incorreto. Na rua, “quintal da casa deles”, são senhores do que fazem. Nesse espaço não são cobrados pelo que são; vivem o seu dia-a-dia sem perspectivas e gostam de correr, “batê cascudo”, fugir da abordagem dos programas Sinal Verde e AMMIGO. Enfim, na rua vivem suas vidas sem sonhar com a vida “gradeada” das crianças que são integradas e protegidas pelas famílias. Sonham com os carinhos, com a atenção, os ouvidos prontos para escutar histórias verdadeiras ou invenções, imaginando um mundo com esperanças de trabalho para os pais, para família toda. Esperam por dias melhores...

Portanto, nesta análise do Projeto “Viva Vida” – unidade CSU, as proposições levantadas para um melhor encaminhamento das ações são pautadas, principalmente, pela importância do conhecimento da realidade. Também, pela valorização do trabalho dos agentes culturais com políticas de formação que estejam de acordo com a realidade em que vivem as crianças e que levem em conta que essa mesma é diferente da realidade de outras crianças, já que as crianças do projeto utilizam a rua como espaço de sobrevivência. Do mesmo modo, na necessidade de articulação entre os espaços: escola e projeto; buscando um comprometimento com o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, sociais, culturais, educacionais, emocionais. Sem esquecer da união de esforços com as famílias, como aliados em todo o processo de interação e assistência às crianças.

As considerações e proposições deste trabalho não são sugestões acabadas ou instruções redentoras para o melhor desenvolvimento do projeto em questão. São simples notas provocativas direcionadas a todos os envolvidos direta ou indiretamente com as crianças, propondo a reflexão sobre a importância do

cotidiano, da realidade, do contexto vivido no desenvolvimento de ações. Ações que possam proporcionar o desenvolvimento global da criança levando em conta as suas particularidades.

Parafrazeando Gomes¹⁰⁵, estas são as minhas considerações finais. Poderiam ser outras, se fossem outros os objetivos, o campo de pesquisa e o grupo cultural, se o caminho fosse acompanhado por outros teóricos, se a natureza da pesquisa fosse outra e, principalmente, se outro fosse o pesquisador...

E pensando, com e como as crianças do projeto, na esperança de conseguir que o mundo se torne mais bonito, deixo o campo lembrando o sul-americano Eduardo Galeano:

“Embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto além da infância para adivinhar outro mundo possível”.

(Outro mundo possível)

¹⁰⁵ GOMES, op. cit., p. 342.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Esther. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ANDRÉ, Marly . *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.
- AZEVEDO, José Clovis de. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1993.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs.) *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo: Ravel, 1998.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Estatuto (1990). Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BOGDAN, Roberto C. E BIKLEN, Sira Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CERVINE, Ruben; BURGER, Freda (Orgs.). *Do avesso ao direito, de menor a cidadão*. [199-].
- CINTRA, Maria do Rosário Leite. *Criança e adolescente: uma nova concepção*. Fórum de Instituições que atuam com criança e adolescente em situação de risco. [199-]

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A não violência do brasileiro: um mito interessantíssimo. In: GUERRA, V.N. *Violência de pais contra filhos: Procuram-se vítimas*. São Paulo: Cortez, 1984.

COSTA, Antônio Calos Gomes da. *O novo direito da infância e da juventude no Brasil – 10 anos do estatuto da criança e do adolescente: Avaliando conquistas e projetando Metas*. Brasília: UNICEF, 1999.

_____. *A criança, o adolescente e a família na política social do município*. Desenvolvimento Social e Ação Educativa. [199-]. Mimeo.

_____. O novo direito da criança e do adolescente no Brasil: conteúdo e o processo das mudanças no panorama legal. *Cadernos CBIA2 – Municipalização: possibilidade ou realidade*. Rio de Janeiro: MAS/CBIA, 1992.

_____. *Infância, juventude e política social no Brasil*. [199-]. Mimeo.

COUTO, Inalda; MELO, Valéria Galo de. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. IN: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs). *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo: Ravil, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUYABANO, Emília Darci de Souza. *Ilhas de prazer na escola: Um estudo das atividades lúdicas no cotidiano escolar de um grupo de alunos e suas implicações para a educação*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DIGIÁCOMO, Murilo José. *Direito e deveres*. 2000. Mimeo.

EDNIR, M. *Estatuto do futuro: Um recurso pedagógico para transformar a lei em ações a favor da criança e do adolescente*. [199-]. Mimeo.

EARP, Maria de Lourdes Sá. A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria; NORONHA, Patrícia (Orgs) *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. São Paulo: Ravil, 1998.

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e projeto político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

FERNANDES, Ecléa. *A questão do menor: depoimento de um ex-presidente da Funabem*. [199-]. Mimeo

FERREIRA, Rosa Maria Fisher. *Meninos de rua: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: Cedec, Comissão de Justiça e paz, 1980.

FOUCAULT, Michel . *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Prospectiva, v. 4).

GOMES, Cleomar F. *Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

HOBBSAWN, E. J. *A era do capital: 1848 – 1875*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

KRAMER, Sonia (et al.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

KUHLMANN Jr, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIMA e GOMES, Icléia R. de. *A escola como espaço de prazer*. São Paulo: Summus, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MADEIRA, Margot C. Meninos de rua e a construção do sentido de educação. In: GRANATO, *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

_____. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

_____. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da Complexidade*. Porto: Europa – América, s/d.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PARANÁ. Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente. *Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente no Estado do Paraná*. Curitiba: CEDCA, 2001

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, Tania da Silva. *Direito da criança e do adolescente: uma proposta interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PILOTTI, F.; RIZZINI, Irene. (Orgs) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Complexidade social e cultura escolar. *Cadernos de Educação*, Cuiabá, n. 0, nov. 1997.

PORTO, Maria do Rosário Silveira; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Cadernos CEDES*, n. 47, p.51 - 66. [199-].

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

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

SOUSA, Hamilton Octávio. Trabalho infantil e educação: descaso e realidade brasileira. *Revista Universidade e Sociedade*, ano 7, n. 14, p.121 à 128, out. 1997.

RIVIÉRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.

SILVA, Maurício Roberto da. O assalto à infância no mundo amargo da cana de açúcar. Onde está o Lazer/ Lúdico? O gato comeu? Tese (Doutorado) Unicamp, Campinas, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico*. 7. ed. – São Paulo: Libertad, 2000.

VERONESE, Josiane Rose Petry. *Temas de direito da criança e do adolescente*. São Paulo: LTr, 1997.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VOLPI, Mário (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALZA, Miguel A . *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A
Instrumento para Coleta de Dados

Anexo A – Instrumento para Coleta de Dados

PARA AS CRIANÇAS:

- 1- Nome / Idade / Naturalidade / Residência (Bairro)
- 2- O que é o Projeto Viva Vida para você? Você gosta de participar deste projeto? Por quê? Do que você gosta e do que não gosta?
- 3- Você vai à Escola? Gosta de ir à escola? O que é a escola para você? Do que você gosta e do que não gosta?
- 4- Como é a sua família? Como é a sua casa?
- 5- O que você faz todos os dias? Como é a sua vida?
- 6- Você gosta de ficar/estar na rua? O que é a rua para você? O que você faz na rua? Do que você gosta e do que não gosta?
- 7- Onde você prefere ficar na rua? Tem medo de alguma coisa? Ao quê?
- 8- Onde você prefere ficar, na escola?
- 9- Onde você prefere ficar, no projeto?

PARA AS/OS AGENTES CULTURAIS:

- 1- Nome / Idade / naturalidade / Residência (Bairro) / Formação
- 2- Você considera importante este projeto na vida dessas crianças? Por quê? Você foi orientado, treinado ou passou por algum curso antes de iniciar o seu trabalho no projeto? Quais as atividades que são aqui realizadas?
- 3- Qual a sua relação com a escola que essas crianças freqüentam? Você tem contato com as crianças do Projeto fora daqui? Onde? Como?
- 4- Como é a sua relação com as famílias dessas crianças?
- 5- Na sua opinião, o que significa a rua na vida dessas crianças? Elas gostam da rua por quê? Quais os perigos da rua? Há algo de positivo na rua?

PARA OS PROFESSORES:

- 1- Nome / Idade / Naturalidade / Residência (Bairro) / Formação
- 2- Você conhece o projeto “Viva Vida” ? Como é a sua relação com ele e com os educadores que participam dele?

- 3- Como são as crianças que participam do projeto?
- 4- Essas crianças se diferenciam das outras crianças aqui na escola? Por quê? Como?

PARA OS COORDENADORES:

- 1- Nome / Idade / Naturalidade / Residência (Bairro) / Formação
- 2- Você poderia falar um pouco sobre a história do projeto?
- 3- É um bom projeto? Existem diferenças entre o que acontecia antes e o projeto que acontece agora, no projeto atual?
- 4- Como é o seu trabalho?
- 5- Como são as crianças participantes do projeto? Elas são diferentes das outras crianças em geral? Por quê?

Estatuto da Criança e do Adolescente Leitura Poética

Todos nós temos direitos
uns menos outros mais
mas existem alguns
direitos
chamados fundamentais

direito fundamental
é o direito de nascer
o direito de mamar
o direito de crescer

direitos fundamentais
todos temos que saber
se quisermos garantir
o direito de viver

Nós temos tantos direitos
que não podemos contar
o direito de ir e vir
o direito de opinar

o direito de brincar
de procurar diversão
o direito de criar
o direito de expressão

nós temos tantos direitos
que é importante
observar
se a vida nos dá direitos
direito é participar

Conviver com nossos
pais
com os amigos e vizinhos
é direito e é razão
pra não vivermos
sozinhos

os nossos pais
verdadeiros
ou nossos pais adotivos
formam a nossa família
nos tornam ainda mais
vivos

com amor e amizade
é que podemos crescer
faz parte da nossa vida
a arte de conviver

O trabalho é um direito
é preciso trabalhar
observando a idade
o modo certo e o lugar

crianças e adolescentes

têm direito à proteção
antes de ter trabalho
têm que ter educação
pois só o conhecimento
e uma boa orientação
podem possibilitar
a escolha da profissão

Também é nosso direito
o direito de saber
investigar, pesquisar,
observar e conhecer

não basta a escola da
vida
para ensinar a viver
o professor e o livro
ajudam a compreender

o cinema e o museu
a biblioteca e a TV
o estudo é permanente
ninguém pára de
aprender

Mas em questão de
direito
temos que ter atenção
pra que o direito não
sofra
ameaça ou violação

está decretado agora
e para sempre será
a lei é pra prevenir
não dá pra remediar

crianças e adolescentes
são seres em formação
quem não cuida da
semente
perde toda plantação

As crianças têm direitos
e nós a obrigação
de oferecer atendimento
e especial atenção

pra que ninguém sofra
abuso
crueldade ou opressão
nem seja submetido
a qualquer exploração

a família e a sociedade
e estado e a união
todos são responsáveis

por essa proteção

Porém se a criança erra
comete uma transgressão
o castigo com violência
zão é a melhor solução

está provado e
comprovado
não há por que duvidar
o ser humano que erra
pode voltar acertar

nós temos tantos direitos
até o direito de errar
o milagre da existência
é a gente poder mudar

Crianças e adolescentes
só poderão ser felizes
se crescerem sem
traumas
sem cortes sem cicatrizes

se os pais tiverem
trabalho
justiça e dignidade
ensinarão aos seus filhos
o amor e a liberdade

ser livre é crescer com fé
com alegria e esperança
é saber olhar o mundo
com os olhos de criança

A lei é linda porque
sem lei não há liberdade
sem liberdade não pode
existir felicidade

a liberdade não é
fazer o que se pretende
ser livre é cumprir a lei
assim a gente se entende

crianças e adolescentes
merecem ser respeitados
para que todos tenham
seus sonhos realizados

**Eliakin Rufino
Janeiro / 1995**

FORUM DCA/RORAIMA