

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título. Cada um na sua mas entre nós o problema: família, instituição e práticas
educativas não-formais..**

Autor: Tétis Mori Muniz

Orientadora: Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Tétis Mori Muniz e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 29/03/2007

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2007

i

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Muniz, Tetis Mori.
M925c Cada um na sua mas entre nos um problema : família, instituição e práticas
educativas não-formais / Tetis Mori Muniz. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Olga Rodrigues Moraes von Simson.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Instituição social. 2. Educação não-formal. 3. Famílias. 4. Trabalho
infantil. 5. Práticas educativas. 6. Terceiro setor. I. Simson, Olga Rodrigues
Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

07-106/BFE

Título em inglês: Everyone just chilling and between us the problem : families, institutions and non-formal e
educative practices

Keywords: Social institutions; Non-formal education ; Families ; Infantile work ; Educative practices ; Third Sector

Área de concentração: Ciências sociais na educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (Orientadora)

Profa. Dra. Margareth Brandini Park

Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof. Dr. Jaime Lisandro Pacheco

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

Data da defesa: 29/03/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : tetismorimuniz@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo uma entidade beneficente de educação não-formal localizada na região Norte do município de Campinas. Essa entidade atende crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos moradores de bairros de tal região. Por meio de seu estudo analiso a inter-relação das práticas educativas de tal entidade com as expectativas das famílias cujos filhos são por ela atendidos. Fundamentalmente a pesquisa foi baseada em observação participante de diversos momentos do cotidiano da entidade (durante o ano de 2000), em entrevistas com a equipe de trabalho da entidade e com 9 famílias. Ao refletir sobre a inter-relação das práticas educativas e as expectativas das famílias surge a questão do trabalho como categoria contraditória, na medida que ele é considerado pelas famílias como parte fundamental da sua identidade e considerado pela entidade, ao pensar o trabalho infantil, como ilegal,

ABSTRACT

The objective of this work is to study a beneficent organization of non-formal education located in the north of the city of Campinas which help children and teenagers between the ages of 7 and 14 years old who live in the neighborhood of that area. Through its study I analyze the interrelation of the educational practices of that organization with the expectations from the families whose children are attended. Fundamentally the research was based on participative observation of many moments of the organization's quotidian (during the year of 2000) and on interviews with the organization's staff and 9 families. After reflect about the interrelation between the educational practices and the families' expectations the work issue appears as a contradictory category once it is seen by the families as a fundamental part of their identity and through the organization, when we think of children work, as illegal.

Ao Wilson, João e Maria, pelo nosso amor.

AGRADECIMENTOS

À Olga Rodrigues de Moraes von Simson, minha querida orientadora, que durante essa longa caminhada sempre esteve ao meu lado me apoiando e me incentivando. Serei eternamente grata;

Ao Wilson, meu companheiro, por conseguir superar seus limites e assumir nossos filhos nas horas mais difíceis, isso deu a nossa vida familiar outro tom;

Aos meus filhos, João e Maria, que a cada dia me tornam uma pessoa melhor;

À minha mãe, pela ajuda constante mesmo distante, meu carinho é eterno;

Aos membros da Banca Examinadora, pela compreensão e tolerância;

À Natália que me deu a paz necessária e a possibilidade de conviver com sua família o que me fez sentir menos desenraizada;

À Iara, pelo carinho;

À Neide, por cuidar da nossa casa;

À Direito de Ser, por ter aberto as suas portas,

Às famílias entrevistadas, pelo desprendimento;

À Alice, pela convivência agradável;

Ao Grupo GEMEC, pela fraternidade;

À Nadir, pela atenção,

À Zilda, pela disponibilidade em me socorrer à distância;

À Sheila, pela dedicação;

À Roseli pelo “pronto socorro” nos entraves do mundo computacional;

À Neusa Gusmão por possibilitar encontros com teorias apaixonantes, meu eterno agradecimento;

À Gislene Neder, por responder meu e-mail;

À Regina Miotto, pela gentileza em me fornecer seus artigos mesmo à distância;

À Feira de Santana, pela possibilidade de crescimento pessoal ao entrar em contato com um mundo tão diferente para mim;

A todos...meu carinho eterno.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1- Referencial Teórico e Metodológico	
1.1- Educação e Cultura: o desafio da diferença	05
1.2- A educação Não-Formal	18
1.3- Metodologia	43
1.4- A dinâmica do Processo de Pesquisa	49
Capítulo 2- Famílias Populares e Assistência à Infância: um recorte histórico	61
2.1- Preservar a moral, a ordem e proteger a sociedade das disparidades sociais: a fase caritativa da assistência	64
2.2- Organização, método, ordem, disciplina, descrição e discriminação: a fase assistencialista e filantrópica da assistência	68
2.3- A assistência Tutelar: a assistência pública à infância	76
Capítulo 3- História da Cidade dando Sentido ao Complexo São Marcos	93
3.1- Complexo São Marcos: em meio à violência, entre lembranças da vida rural e das conquistas populares, a construção de identidades	98
3.2- Caracterizando o bairro na atualidade	107
3.3- Direito de Ser: um projeto que surgiu de fora	116
3.3.1- Direito de Ser: parece uma “caixinha”	120
3.3.2- Os grupos intramuros: as crianças, os adolescentes, a equipe de trabalho e a diretoria	124
3.3.3- As atividades intramuros: o traçado de outras separações	129
3.4- A heterogeneidade das famílias da mesma classe social	134
Capítulo 4- Análise dos Dados	147
4.1- Categorias constituídas a partir do material coletado da equipe de trabalho	147
4.2- Categorias constituídas a partir do material coletado das famílias	193
4.3- Categorias constituídas a partir do material coletado das crianças e dos adolescentes	207
Considerações Finais	213
Bibliografia	219
Anexos	233

INTRODUÇÃO

Desde a minha infância tenho o interesse por conhecer e conviver com as famílias populares. Por pertencer a uma classe social diferente da delas, seus mundos me eram intrigantes. Essas famílias eram famílias populares da zona rural do interior de São Paulo, portanto viviam do que a terra lhes dava e cultivavam hábitos que eram muito diferentes dos meus. Essa experiência foi vivida em um sítio localizado em uma cidade do interior de São Paulo, lugar que morei até os dez anos de idade.

A cidade era tão pequena a ponto de todos se conhecerem, desde o filho da faxineira, que varria as ruas da cidade com uma vassoura feita de galhos de bambu e com salto alto, até o filho do Prefeito. Todas as crianças maiores de sete anos se encontravam na única escola municipal da cidade. E essa marca de uma sociedade pouco complexa, na qual todas as relações sociais se fazem conhecendo-se todos os papéis dos seus interlocutores, marca a minha vida até hoje. Marcou ainda mais a ruptura com ela quando fui morar, aos 10 anos de idade, na capital, no sexto andar de um apartamento de classe média e estudar em um colégio próximo ao prédio em que morávamos - o Assumpção. Era um colégio religioso de classe média-alta de São Paulo, e só de meninas! Foi um choque! Percebia, sem ainda a reflexão que faço hoje, que havia uma homogeneidade de classe social naquele espaço, e que parecia ser uma marca daquela cidade muito mais complexa do que aquela em que até então vivera. Percebia que as heterogeneidades econômicas e sócio-culturais eram amenizadas pela clara divisão espacial e de suas instituições, portanto, propiciando experiências sociais bem diferentes das que havia vivenciado em Cabreúva. Percebia também, e “na pele”, o preconceito em relação ao meu sotaque e comportamentos caipiras, que não eram muito bem-vistos pelas educadoras e nem pelas colegas, pois, de uma certa forma, quebravam a homogeneidade daquele lugar. Aos poucos, pela falta de espelhos positivos em relação a minha forma de ser, comecei a sentir-me burra e a acreditar que alguma coisa de errado existia em mim. Sendo assim, aqui se inicia o caminho que me leva a escolher a psicologia como profissão e selecionar, entre as várias psicologias existentes, a psicologia social e, posteriormente, especializar-me em psicodrama. Buscava uma compreensão das questões humanas, não nos indivíduos de forma isolada, mas sim nas suas relações. Portanto não acreditei, por muito tempo, que o problema gerado com o desencontro entre a aluna vinda de Cabreúva e a instituição escolar estava em mim.

Ao entrar por esse caminho profissional escolhido, portanto, o ponto onde meu olhar se fixaria: a intersubjetividade. Dessa forma, profissionalmente, meus questionamentos sempre giravam em torno do tema: A instituição e o seu modo de interagir com as pessoas que a procuravam.

Percebia que para entender a construção das práticas das instituições onde trabalhei, era importante conhecer suas histórias, suas gêneses. Mas, não encontrava “eco” no grupo de trabalho para essa discussão. As pressões geradas e o imediatismo da prática institucional cotidiana traziam uma certa anestesia em relação ao tempo histórico. Não utilizavam a história como meio para avaliar e para recriar a prática. Os fatos e as circunstâncias de trabalho tendiam a ser vistas como naturais e permanentes. E as pessoas eram vistas como clientes, com demandas, mas sem passado e sem futuro.

Percebia que as instituições nas quais trabalhei participavam de momentos importantes das vidas das pessoas e dos grupos que as procuravam: separação de casais, migração, desemprego, primeira relação sexual, violência doméstica etc. Famílias e indivíduos estavam atrás de uma atenção que as possibilitassem passar por esses momentos sem se perderem, ou seja, buscavam uma forma que as possibilitassem recriar suas identidades, compreendendo o seu próprio papel na trama social na qual estavam envolvidas. Percebia que era um desafio construir um espaço (institucional) de educação mais livre de dominações que propiciasse a recriação das identidades.

E assim, motivada por essas experiências, em 1999, iniciei o Mestrado, com intuito de compreender a área de educação não-formal, área em que trabalhei desde que conclui a graduação (1990). Para caminhar em direção a esse objetivo, o encontro com o Grupo de Estudos de Memória Educação e Cultura (GEMEC) foi precioso, tanto pelo conteúdo construído por ele, quanto pelas pessoas que lá conheci e que me ratificaram a importância do olhar relacional sobre a realidade educacional. Dessa forma, percebia que havia encontrado meu lugar de pertencimento, dentro da academia.

Nas discussões no GEMEC, na época em que participei (1999-2000), havia uma preocupação em compreendermos melhor as especificidades de trabalho da área de educação não-formal, sem a reprodução ou como complementação da educação formal (a escolar).

Mas eu me motivava mais para pensar a relação com a comunidade e com as famílias. Estava muito encantada com a História Oral e com a discussão sobre cultura e educação. Parecia-

me que encontrava muitas respostas, tanto para a minha história de vida pessoal quanto para a profissional. Dessa forma, munida dessas motivações, escolhi realizar a minha pesquisa, em uma entidade social de caráter confessional que desenvolve práticas educativas não-formais para crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, no período em que não estão na escola. Perguntava-me se tal instituição dialogaria com a cultura das famílias, respondendo às expectativas referentes a educação de seus filhos, e se incorporaria tal cultura nas suas práticas educativas¹, e de que forma.

Essa entidade é a Associação Beneficente Direito de Ser. E para responder a essas questões que o meu olhar de pesquisadora foi dirigido para o cotidiano da entidade, no sentido de que pudesse compreender a **inter-relação das práticas educativas de educação não-formal com as expectativas educacionais das famílias atendidas, tendo como eixo norteador a cultura dessas famílias**. A hipótese que tinha era que **a incapacidade de diálogo entre profissionais e famílias dos educandos, motivada pela diversidade cultural desses agentes sociais, poderia refletir-se nas práticas educativas não-formais da Associação Direito de Ser**.

A pesquisa é datada refletindo uma época (o ano 2000) Já distante da data em que sua defesa ocorre (2007). Essa defasagem entre o tempo da coleta de dados e a ocasião de sua defesa, ocorreu em função de questões pessoais, que me obrigaram a um afastamento do Mestrado, por um certo tempo. Mas isso não inviabilizou esse trabalho; apenas mostrou que a reflexão nele contida se circunscreve a um momento da história daquela instituição, como acontece a toda pesquisa de base empírica.

Pelo fato de ter minha moradia em Feira de Santana–BA, acompanhar o desenvolvimento da entidade nesse tempo em que me afastei do Mestrado ficou inviável. Portanto, não integrei ao texto final outros dados mais recentes sobre o contexto, nem novas informações da entidade.

Essa pesquisa ainda não cumpriu todas as suas etapas. Resta ainda a apresentação das conclusões da pesquisa para os profissionais da Direito de Ser, o que será realizado posteriormente à defesa.

Para que os dados colhidos por mim nesta pesquisa possam servir como fonte de dados de pesquisa para outros pesquisadores interessados no tema ou em temas afins, como defende a

¹ Estou considerando neste trabalho práticas educativas, como processos educacionais desenvolvidos nos espaços de educação não-formal que sejam implementados de forma prazerosa pela arte, pelo esporte, etc.

História Oral, todas as entrevistas e todos os diários de campo ficarão arquivados no Laboratório de História Oral do Centro de Memória da Unicamp (LAHO). Portanto, espero que esta pesquisa possa ser útil, iniciando uma série de outras investigações que enfoquem a necessária e benéfica integração social e cultural entre as instituições e o contexto onde atuam.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

1-1-Educação e cultura: o desafio da diferença

(...) são as assimetrias- entre aquilo em que cremos ou que sentimos e aquilo que os outros fazem- que nos permitem situar onde estamos agora no mundo, como é estar nesse lugar e para onde gostaríamos ou não de ir. Obscurecer essas lacunas e assimetrias, relegando-as ao campo da diferença passível de ser reprimida ou ignorada, da mera dessemelhança, que é o que o etnocentrismo faz e está destinado a fazer (...), equivale a nos isolar desse conhecimento e dessa possibilidade, em termos literais e rigorosos, de mudarmos de idéia. (Geertz, 2001:76).

A cultura é considerada hoje um dos grandes desafios para a educação (Gohn, 1999). Como diz Gusmão (1997), é colocar-se no lugar do outro, ver como o outro vê, o que se torna uma aventura a ser vivida pelos educadores.

A educação está sendo abordada neste trabalho *enquanto forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos, que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações* (Gohn, 1997:5).

Segundo Brandão (1985), não existe um modelo único de educação, como a escola não é o único lugar para seu exercício, e o *professor profissional não é o seu único praticante* (1985:11). A educação, segundo o mesmo autor, existe em diversos contextos sociais de forma difusa nas inúmeras práticas educativas. Ela pode ser uma das formas de criação em que se transforma em comum (idéias, crenças, saberes) *aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.* (op.cit:10).

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (op.cit.: 11).

Segundo Gohn, o cenário contemporâneo no qual encontramos o processo de globalização, o avanço tecnológico na era da informação nos remete à ampliação do conceito de Educação e à expansão de suas fronteiras, saindo, portanto, dos espaços escolares formais, “(...) *transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. (...)* (1997:7).

A educação, portanto, pode distinguir-se em três: educação formal, educação informal e educação não-formal. Segundo Afonso (1992), a educação formal é entendida como um processo organizado com determinada seqüência e proporcionada pelas escolas; a educação informal abarca todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo (família, amigos, clubes, teatros, rua, praça, leitura de jornais, livros, revistas etc.) através de um processo permanente e não organizado, ou, segundo Gohn, (...) *decorre de processos espontâneos e naturais (...)* (1999:100); e por último, retornando a Afonso, para esse autor:

A educação não-formal- embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (1992:86-87).

Retornaremos em outro momento deste capítulo à caracterização da educação não-formal, educação em foco neste trabalho.

A educação (utilizando o conceito de forma que engloba as três educações acima descritas), na maioria das vezes, é considerada como um instrumento, entre outros, que pode transformar grupos, pessoas e sociedades ou /e podem contribuir para manutenção, reprodução dos mesmos¹. Neste capítulo estarei enfatizando a faceta dos discursos que utilizam o conceito de educação para transformar, tendo em vista que a mudança de uma pessoa ou grupo, paradoxalmente, pode estar sendo utilizada para manter uma ordem instituída. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a educação pode transformar um indivíduo e/ou grupo, pode manter a ordem social intacta.

Segundo Houaiss, a palavra transformar significa

¹ Estou utilizando o conceito transformador no sentido da valorização e ressignificação das práticas culturais dos grupos e/ou pessoas envolvidas, opondo-me ao conceito reformador o qual, apoiado em uma visão assistencialista, segue uma orientação voltada para a de “carência cultural”.

1.t.d. e pron. Fazer tomar ou tomar nova feição ou caráter, alterar(se), modificar(-se) (...)2. bit.e pron. Fazer passar ou passar de um estado ou condição a outro; converter(-se), transfigurar(-se) (...)3. pron. Passar por outra pessoa, fazendo uso de disfarces;disfarçar-se, dissimular-se (...)4. bit. mudar mediante transformação (...) etim.lat. Converter em, transformar, metamorfosear. (2001:2751).

Portanto, o processo de transformação pressupõe mudança e *esta é a passagem de um estado de competências, mentalidades, representações, a um outro estado de competências e representações* (Vieira, 1999:98). Segundo Vieira, o processo de mudança sugere, portanto, que a mudança parte de um estado A para um estado B. Portanto, a mudança pressupõe algo anterior a ela, anterior ao novo. Além disso, o estado B *pode integrar competências que derivam ou se mantêm do estado A*, dessa forma,(...) *a mudança não exclui necessariamente a tradição. Antes pressupõem-na* (Vieira, 1999: 98-99).

Portanto se a educação pressupõem lidar com situações de mudança considerando que *“a mente humana é um mecanismo activo de transformação”* (Vieira, op.cit.:97), as mudanças pessoais, grupais não são realizadas harmonicamente, pois estará sempre em jogo a tradição e a transformação, o novo. E cada pessoa e cada grupo se relacionará de formas diferentes frente a esse processo, se considerarmos que a questão da identidade, portanto o reconhecimento de si ou do nós, está envolvida nesse processo de mudança.

Porque a identidade é construída tanto pela diferenciação quanto pela assimilação, ou como diz Vieira é construída tanto por processos de fechamento quanto por processos de abertura, *movimentos com tendência à continuidade-tradição- e movimentos com tendência à mudança*, portanto ela não é estática. A identidade é (re) criada em conjunto com as mudanças sociais e culturais. Ela é conjuntural, transitória, ou seja, dependendo da conjuntura que o indivíduo ou o grupo vive, seus modos de vida, seus valores, são (re) criados.

Segundo Vieira,

Socialmente, o novo- a inovação- é aceita ou não consoante se ajusta e é compatível ou não com os padrões culturais existentes. A sociologia e a antropologia do desenvolvimento compreenderam muito bem estes fenômenos de rejeição, aceitação e ajustamento.

Em termos individuais, a adesão ou não a uma mudança proposta do exterior é semelhante. Cada indivíduo é portador duma cultura pessoal construída não só a partir do grupo social de origem, mas também das interações com outros padrões constatados, experienciados ou mesmo rejeitados, em todo trajeto biográfico, como vimos, e reage a um modelo novo, imposto ou proposto, de modo por vezes muito diferenciado. É vulgar categorizar essas reações pelo menos em aceitação e rejeição ou resistência, mas é importante reter que não há uma cultura ideal nem uma cultura universal. Mudar de comportamento e/ou de cultura é um

processo complexo: conhece-se o estado actual da cultura e, eventualmente, alguém prospectiva um estado desejado. Mas este corresponde à visão de outros e não caracteriza forçosamente a cultura Ideal (op.cit.:96-97).

Ou dito de outra forma, as propostas educacionais, na maioria das vezes, são elaboradas a partir da imagem que se tem de uns em relação aos outros, ou seja, *do etnocentrismo intrínseco do nosso olhar sobre o outro* (Vieira, 1999:70). E os possíveis desencontros de olhares entre os grupos e/ou pessoas envolvidos no processo educativo podem gerar questionamentos do porquê do novo, porque abandonar o velho, qual é a razão da mudança, se o modo como fazem as coisas, como pensam possibilitam viver.

Portanto, segundo Gusmão (1999), educar envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade considerados como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser feito igual para melhor ser submetido, dominado e explorado em nome de um modelo cultural tido por natural, universal e humano.

Ao naturalizar e universalizar a cultura, tiramos dela seu potencial criativo. A cultura² define um conjunto de códigos simbólicos que norteia a prática de cada grupo social, a maneira como pensam essas práticas, e a maneira como as refletem. A cultura dá a base para viver e pensar a vida, isso é uma necessidade humana, temos que ter um chão para iniciar a caminhada. O ser humano necessita da cultura para lhe dar referências de valores, comportamentos, costumes etc. E através desses valores, comportamentos e costumes ele pensa seus atos, suas práticas, enfim tudo que tem como resultado das experiências vividas, das suas inter-relações.

Mas os códigos simbólicos definidos pela cultura, vinculados aos seus significados não são fixos e nem homogêneos, tanto na sociedade, quanto dentro de um mesmo grupo social. A produção simbólica é vivida dentro de espaços marcados por contradições que revelam também as contradições da sociedade.

A cultura é sempre compartilhada, portanto, pressupõe estruturas de comunicação que organizam a própria cultura. E essa comunicação é sempre mediada pela classe, pelo gênero, pela idade, pelo país, pela etnia etc dos sujeitos. Dessa forma a cultura só pode ser construída através das experiências vividas entre os homens e entre os homens e a natureza, portanto reforça a idéia

² Grande parte das reflexões em torno do conceito de cultura expostas nesta parte do trabalho foram baseadas na disciplina de Gusmão (1999b) citada nas referências bibliográficas.

de que ela não pode ser homogênea, fixa, pois não é da condição humana a homogeneidade, a fixação, e sim a diversidade, o movimento.

A inter-relação entre a educação e a cultura é tema refletido³ tanto pela antropologia (Brandão 1985, 1986; Gusmão 1997, 2000; Valente s/d, Vieira 1998, 1999; Iturra 1990) quanto pela pedagogia (Silva, 1995, 1997; e Silva & Moreira 1995). E tal relação nos instiga a pensar principalmente a relação que, no campo educacional, estabelecemos com a diferença.

Portanto para continuar essa reflexão dialogarei com uma passagem do livro de Brandão (*op.cit*) na qual ele descreve o desencontro entre o povo dos Estados Unidos, Virgínia e Maryland com os índios das Seis Nações no momento em que os primeiros assinaram um tratado de paz com os índios. Brandão relata que os governantes dos países envolvidos ofereceram aos jovens índios as suas educações escolares como forma de selar a paz, dando a eles o que achavam que tinham de melhor. E os índios responderam aos governantes o seguinte:

... aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e , sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (Brandão 1995: 8-9).

Muitas questões podem ser extraídas dessa citação. Mas destaco uma que contribui para as reflexões deste trabalho: como a educação se relaciona com o contexto social e cultural de cada grupo ou de cada pessoa em questão. A citação nos mostra que o contato com o outro, com o diferente ocorreu para torná-lo um igual negando sua diferença e sua natureza social e histórica. Ela nos sugere também que um projeto de educação encontra seu sentido quando ancorado na vida que se vive.

³ Não se resume a este grupo de antropólogos e educadores a discussão entre educação e cultura como também o número de produção de trabalhos científicos de cada autor não se resume aos que menciono. Apenas me limitei aos trabalhos que entrei em contato. Estarei neste trabalho utilizando as reflexões do primeiro grupo, sem com isto negligenciar a do segundo. A escolha pelo primeiro se dá pela área de concentração desta pesquisa: ciências sociais aplicadas à educação.

A partir destas observações não quero defender a cultura como um conceito estático, congelando-a, a ponto de termos que preservar a qualquer custo a integridade cultural de um grupo ou de uma pessoa, de forma que não dialogue com nenhuma diferença, pois essa ameaça a sua identidade. Dessa forma, ficamos aprisionados em nossa própria tradição cultural, como nos sugere Geertz (2001), ao dialogar com as idéias de Lévi-Strauss, limitando o movimento inerente a vida. Não estou defendendo, quando quero refletir a necessidade de ancorar um projeto educativo na vida que se vive, a inutilidade das relações de troca de experiências entre pessoas de etnias, classes, gêneros, idades, origem diferentes, principalmente em sociedades complexas como a nossa. O que estou querendo refletir com essa citação são as formas de nos relacionarmos com a diferença. Pois este trabalho quer justamente refletir a possibilidade do diálogo entre as diferentes culturas principalmente quando queremos desenvolver uma educação não autoritária, como se pretende a educação não-formal⁴.

Segundo Brandão, *o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade. E o diferente é o outro* seja ele branco, negro, mulher, homem, criança, velho, pobre, rico, magro, gordo, nordestino, paulista...essa diversidade nos mostra, mediada pelos símbolos da nossa cultura, *que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou*. A identidade do eu se constrói na relação com o diferente, em um constante jogo de espelhos, ou seja, o outro na sua condição de diferente torna-se, às vezes, o “lugar” em que *melhor me vejo*. *Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. Mas a mesma diferença necessária ao entendimento é a razão do conflito, ou é o que se inventa para torná-lo legítimo, quando inevitável. Sobretudo quando o conflito entre diferentes-desiguais um estende sobre o outro o poder de seu domínio* (1986:7-8).

Segundo Valente, (...) *as diferenças culturais aparecem como um “problema” quando movimentos de integração homogeneizadora procuram suprimi-las ou mantê-las sob controle, de forma a não colocar em risco o seu projeto* (s/d: 9).

Dessa forma, segundo Gusmão dialogando com Stolcke, diferença e igualdade são categorias relacionais dentro de um processo de dominação e poder na medida que dependerá das

⁴ Isso não quer dizer que a educação formal não queira o mesmo. Muitos intelectuais, brasileiros e de outras nacionalidades, que estudam a relação entre antropologia e educação estão produzindo muitos trabalhos nesta linha (Neusa Gusmão, Ana Lúcia Valente, Ricardo Vieira, Raul Iturra entre outros).

relações em jogo as quais definirão o que é diferente e o que é igual gerando, portanto, marginalização e exclusão⁵ a partir dessa definição (Gusmão, 2000).

As culturas, portanto, tornam-se perigosas, pois elas mostram a possibilidade de outras formas de vida, portanto ameaçam a ordem instituída. Para neutralizar seu perigo a ideologia⁶ mascara as formas como se dão as inter-relações sociais, enquadra a realidade, e torna o discurso da classe dominante o único, legítimo e válido para todas as pessoas. A ideologia tem como característica ser um instrumento de dominação da burguesia, utilizada para seus interesses de classe, envolvendo aspectos políticos.

Mas a ideologia não submete tudo e todos ininterruptamente, pois na medida que a sociedade é contraditória, abre-se brechas para se encontrar outras formas de viver, mas é nas microestruturas que isso é possível, pois é aí que o rompimento das linhas de força pode acontecer. É nas experiências vividas, nas inter-relações do dia-a-dia que se reencontra o fluxo da vida, a energia vital. Essas experiências não são harmônicas, elas se dão em um campo de tensão e conflito, principalmente em um cotidiano que é marcado por relações autoritárias.

Nas relações autoritárias o outro tem que ser tutelado, orientado, dirigido, pois considera-se que ele não sabe o que é necessário para si. A diferença é negada e quando é reconhecida, é usada para criar hierarquia e discriminação. O diálogo inexistente. A diversidade é vista como ameaça. A “igualdade” é imposta, negando as diferenças, porque ser igual em uma relação autoritária é ser o mesmo em uma relação de desigualdade, ou seja, hierarquizamos a diferença e tornamos o diferente um desigual. Ou como nos mostra Santos, a normalização é tão intensamente exercida na sociedade capitalista *que a afirmação da diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade* (1995:41).

⁵ Segundo Santos, *Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência seja a orientação sexual* (1995:2).

⁶ Segundo Chauí, ao tentar definir alguns traços da ideologia, expõe algumas determinações da noção desta categoria: um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve pensar, agir e sentir (...) o “corpus” assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza por toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: *aquela que domina as relações sociais*. (...) *a ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos.* (...) *é nuclear na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente.* A ideologia é uma lógica de dissimulação da existência de classes sociais contraditórias e uma lógica da ocultação da gênese da divisão social (1980:24-26).

Segundo Santos, igualdade e diferença são categorias integradas dentro do contexto social de uma sociedade capitalista. Essas categorias não são opostas, a oposição da igualdade é a desigualdade e da diferença é a homogeneização. A polarização da igualdade e da diferença ocorre na medida que se cria um dispositivo ideológico para a luta contra a exclusão e a desigualdade na sociedade capitalista. Esse dispositivo é o universalismo. Esse assume dois contornos distintos: o universalismo anti-diferentista e o universalismo diferentista. O primeiro homogeneiza negando a diferença e o segundo relativiza absolutizando as diferenças. Dessa forma, estaríamos sempre negando ou afirmando ou a igualdade ou a diferença pois elas, através destes dispositivos, estariam em oposição, na medida que para ser igual teria que subordinar-se a uma *norma identitária única*, negando, dessa forma, a diferença, e para ser diferente teria que absolutizar a diferença, portanto negando a igualdade. Dessa forma, *Se o primeiro universalismo inferioriza pelo excesso de semelhança, o segundo inferioriza pelo excesso de diferença* (1995:6).

Para Santos,

(...) há que se reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade(...) Daí o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (1995:41).

Os extremos da desigualdade e da exclusão⁷ aconteceram na origem do nosso povo: o genocídio dos nossos índios e a escravidão com os nossos negros. E de uma certa forma, mas não nos seus limites extremos, ainda acontece com aqueles que representam a minoria⁸ no sistema capitalista, como é o caso das famílias populares neste trabalho, mesmo que haja, hoje em dia, um movimento crescente ao reconhecimento à diferença.

⁷ Segundo Santos, o extremo da exclusão é o extermínio e o extremo da desigualdade é a escravidão. A desigualdade e a exclusão são sistemas de hierarquização social os quais se realizam pela forma em que se dá o pertencimento social, ou seja, na desigualdade o pertencimento ocorre através da integração subordinada, *quem está embaixo está dentro e sua presença é indispensável*, e na exclusão o pertencimento se dá pela forma como é excluído, *quem está embaixo está fora* (1995:4).

Nas últimas décadas do século XX⁹, há uma articulação pela sociedade civil de movimentos sociais onde a voz da minoria pede a sua vez de ser ouvida. O som que ocupa o espaço é o da necessidade de ter direito a ser único, de viver a própria vida e de ao mesmo tempo ser igual a todos. Esta luta pelo poder de optar pela vida que se quer é a ponta *do iceberg* dos movimentos sociais que lutam pela liberdade de escolha, para que cada indivíduo possa ser ativo na construção da sua vida. O exercício da liberdade de opção possibilita a diferença. E o maior direito conquistado é o direito à diferença. A diferença não é mais considerada um estigma.

Portanto, através desses movimentos sociais a diversidade cultural que compõe nossa sociedade pede para ser reconhecida. E comungando com esse movimento pelo direito à diferença, a educação incorpora no seu discurso a multiculturalidade a qual é influenciada pelas *discussões voltadas ao multiculturalismo americano ou para a educação intercultural na Europa*. (Valente, S/D:12). Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos tal discussão, inicialmente, está atrelada aos migrantes em tais contextos.

Para Vieira o termo multicultural é reservado ,

(...) para a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e sub-culturas assim como os efeitos conseqüentes de tal simultaneidade. (1999:64-65).

Como Vieira é um intelectual português, ratifica o que nos diz Valente sobre os intelectuais europeus, ou seja, esses, segundo Valente, pretendem avançar a perspectiva multicultural. Para eles,

*o conceito “multicultural” se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes, ao passo que o “intercultural” permite a caracterização de uma dinâmica bilateral no interior da qual se engajam parceiros conscientes de sua interdependência (s/d:3)*¹⁰.

⁸ A categoria minoria neste trabalho estará sempre sendo utilizada para definir os grupos que não chegam a deter o poder. E suas diferenças quando são reconhecidas, são usadas para discriminá-los.

⁹ Segundo Valente (s/d), a educação popular na década de 60 já era um movimento educacional em que a diferença ocupava a cena política e educacional do país. E na década de 70 vários movimentos sociais foram organizados entre eles o movimento negro, para *reivindicar melhores condições de vida, de trabalho e um maior espaço de expressão, em resposta ao modelo econômico implantado pelos militares, caracterizado pela concentração de renda e por uma conjuntura política repressiva, com apoio internacional (...)* No início dos anos 90, começaram a ser organizados grupos na periferia das cidades, como a de São Paulo, que, *inspirados pela ideologia neo-nazista, têm feito vítimas fatais entre os negros e os nordestinos* (p.10). Esses exemplos mostram o crescente movimento de intolerância dirigido a alguns grupos específicos, os quais exercem a face extrema da exclusão: o extermínio.

¹⁰ Valente tece críticas à educação intercultural proclamada na Europa. Para ela o educação intercultural na Europa, apesar de querer superar o multiculturalismo americano, desconsidera as formas que a vida social toma numa sociedade capitalista, cometendo o mesmo equívoco que o multiculturalismo: limitando-se a constatar as diferenças

Dessa forma, o multiculturalismo reconhece que vivemos em uma sociedade onde há diversas culturas e pode até respeitá-las, atitude que precisa ainda ser conquistada por diversos grupos, mas ele não garante o diálogo entre elas, pode-se garantir sim a tolerância que se faz importante em vários contextos sociais, mas cada um continua vivendo suas vidas paralelamente, sem uma intercomunicação, atitude que pode gerar práticas segregadoras das diferenças culturais, como nos alerta Viera (*op.cit.*). Ou como nos sugere Gusmão ao refletir sobre a diversidade cultural no contexto escolar, no qual a pluralidade de culturas acaba sendo utilizada *como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso, diz Gusmão, é “congelar” a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes* (2000:19).

Ao reificar uma cultura, tiramos-na da realidade concreta e a tornamos uma categoria vazia, sem face própria, ou, pelo contrário, criam-se categorias descoladas da realidade e tenta-se encaixá-las nessa realidade. Segundo Gusmão, reificar a cultura é tentar compreender a diferença *por si mesma, por uma essência própria, que afirma que cada um é um, que se é assim “por causa da cultura”* (*op.cit.*:18).

Dessa forma, apenas constata-se que há outras formas de viver, mas negam-se os processos sócio-históricos que as constituem. A cultura é concebida aqui como estática, homogênea, autônoma.

Sendo assim, podemos negar, tanto ao reificar quanto ao segregar apoiados em um discurso multicultural, a comunicação, o diálogo. E como consequência disso negamos a possibilidade de ampliarmos o conhecimento sobre nós mesmos e negamos a possibilidade de mudarmos de idéia, como nos sugere Geertz (2001), citado na epígrafe deste capítulo,

Portanto, o diálogo, a comunicação com o diferente não é tarefa fácil, espontânea e nem harmônica, pois o que está em jogo neste diálogo é a interdependência entre a alteridade e a identidade. E essa é uma questão social e política.

Como nos diz Gusmão(1996),

em conflito entre si. Além disso, a educação intercultural propõe, segundo Valente, uma educação harmoniosa de respeito à diferença, o que para a autora é impossível ocorrer (s/d:4).

A identidade e alteridade revelam, portanto, que o outro não é inexistente e estrangeiro, distante de nós e daquilo que constitui nosso mundo. O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro que nos desafia e exige definição. O eu e o outro, enquanto nós, é parte de um contexto relacional marcado, antes de mais nada, por relações de hierarquia e poder. (...) Resta-nos refletir sobre o outro e pensá-lo como algo que nos inquieta e nos surpreende (...), mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido. (...) Assume-se assim, que não sabemos tudo, que não detemos todo o conhecimento disponível sobre a realidade e as coisas. Por este caminho, desloca-se o olhar e sua centralidade, para descobrir a alteridade e compreender o que cada um tem a dizer sobre si mesmo. Isto exige uma abertura para pensar o que somos e o que não somos, reconhecer o mundo do outro no nosso mundo, a vida do outro como parte da nossa vida e estabelecer pontes, abrir portas, para que o trânsito no espaço comum seja solidário e democrático. Vale dizer, sem transformar o outro num igual sem face, mas admitir sua igualdade- de direitos, de cidadania ou o que mais seja-, preservando-lhe a diferença.

Portanto, para darmos o passo a frente da constatação de que existe diferentes formas de viver a vida, precisamos primeiro nos reconhecer como sujeitos históricos, marcados pelos contextos sociais a que pertencemos, sempre em relação com o outro. Como nos diz Fonseca,

Entre a arrogância totalitária (que desqualifica tudo que é diferente) e a complacência paternalista (que aceita a diferença como parte da ordem natural), percorremos um caminho difícil a procura da justiça social. Não existe uma resolução tranqüila. No entanto, parece-nos que existem princípios metodológicos para melhor lidar com a situação. Em primeiro lugar, definir e entender as diferenças. Conhecer “outras” lógicas é certamente um dos grandes desafios de comunicação na sociedade atual (...). Em segundo lugar, situar nossa lógica como uma entre outras. Reconhecer a historicidade de nossas próprias percepções sobre trabalho, lazer, infância, família e , por conseguinte, aceitar questioná-las são pistas que nos abrem para o diálogo. Em terceiro lugar, entender as diferentes percepções como partes interrelacionadas de uma mesma configuração cultural (1997:14).

A partir desses princípios, podemos tentar estabelecer o diálogo entre a diversidade cultural. O diálogo pressupõe uma troca entre as diferenças. Troca que possibilita ampliar os limites do meu mundo. A minha mente, a minha forma de pensar, de julgar, de apreciar e de dizer, não estão aprisionados nos limites da sociedade, da época, da classe em que vivo, o que ocorre é que a abrangência de nossa mente, a gama de sinais que de algum modo conseguimos interpretar é aquilo que define o espaço intelectual, afetivo e moral em que vivemos, ou melhor, os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo e não o contrário. Sendo assim, ao ampliarmos nosso mundo podemos ampliar as formas de compreensão da realidade, onde o nosso eu é parte integrante (Geertz, 2001:76).

É a partir desses pressupostos que se opta por uma educação intercultural no lugar da multicultural pois, segundo Vieira,

Podemos considerar pelo menos três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante as diferenças: uma que vê o outro, qualquer ele que seja, diferente mais desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta ao nós. Corresponde ao exemplo clássico dos negros que trabalham nas tarefas mais penosas e assumem-nas, por vezes, até como um bem dos brancos. Aqui há multiculturalidade mas as relações sociais são desiguais, a comunicação e o poder são fundamentalmente unívocos. A outra lógica mais xenófoba, entende o diferente como anômalo e horroroso; pretende-se aniquilá-lo para assegurar a monoculturalidade da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia duma cultura una. É o exemplo clássico do nazismo. A terceira lógica, a que designo de interculturalidade, é um paradigma alternativo que aqui reivindico para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes, mas não de forma desigual (1999:367).

Os profissionais que trabalham com educação intercultural, segundo Vieira, acreditam que nos espaços educacionais as pessoas vivem sempre entre culturas, ou seja, vivem entre diferentes hábitos, diferentes saberes, diferentes interpretações da realidade, diferentes sistemas de valores, diferentes sistemas de representação etc.. E a proposta da educação intercultural é que essas diferenças possam interagir dinamicamente enriquecendo todas as culturas envolvidas no processo educacional através da troca de saberes e pelo diálogo entre elas.

O intercultural, portanto, *implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las,mas- e o que é mais difícil- fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. (op.cit.:68).*

Portanto, segundo Vieira, para apreendermos a proposta da interculturalidade se faz necessário abdicarmos da concepção imóvel e estrutural da cultura. Para ter uma atitude intercultural, a cultura não pode ser vista como (...) *um dado objectivo, autónomo e relativamente estável. Situa-se antes numa (1999:66) perspectiva sistémica e dinâmica onde as culturas aparecem como processos sociais não homogêneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características. Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira totalmente isolada: eles sustentam sempre contactos com grupos o que leva a determinadas tomadas de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e duma constante mudança (Ladmira, apud Vieira, 1999:67).*

A atitude intercultural, segundo Vieira (op.cit.) não é uma atitude espontânea, mas algo a ser conquistado. O diálogo com a alteridade, a intercompreensão entre as diferenças não ocorrem apenas com a tolerância, com a curiosidade ou boa vontade das pessoas em relação ao diferente, apesar dessas atitudes serem um bom começo. Ao reconhecermos o direito à diferença, precisamos aprender a nos comunicar. E a nossa dificuldade reside no etnocentrismo próprio de cada grupo cultural. O etnocentrismo, segundo Vieira, é “natural”, faz parte do processo de identificação de uma cultura. O etnocentrismo nos faz enxergar o outro pela lente do que nos é familiar, pelos nossos próprios valores.

Cada indivíduo constrói sua identidade social a partir da pertença a determinados grupos e da significação emocional e avaliativa que ela reveste. Por sua vez, cada grupo tende a comparar-se com os outros que, na maioria das vezes, acabam por ser desvalorizados em relação ao próprio, através do etnocentrismo próprio de cada “nós”.

Este processo de comparação social implica mecanismos de categorização, quer dizer, a atribuição de determinadas características aos outros, em função da própria classificação dentro da sua categoria. Daí que, nos contactos entre diferentes culturas, seja vulgar alguém exagerar a propósito dessa diversidade e usar ou atribuir estereótipos e imagens negativas a propósito do “outro” que acaba por não conhecer profundamente, mas que todavia acha distinto de si próprio (Vieira, 1999: 57-58).

Esse outro, esse diferente, segundo Fonseca (2002), está bem próximo de nós, são pessoas que podem estar morando perto de nós, *até em nossas casas, com as quais devemos lidar no dia a dia.* A diferença cultural nos tratados antigos de antropologia, segundo Fonseca, era considerada longe de nós, distante, não pertencente ao nosso cotidiano. Na medida que as diferenças culturais começaram a ser consideradas mais próximas, primeiramente, ela foi folclorizada, congelando, dessa forma, as culturas de certos grupos (ciganos, negros, italianos, por exemplo) por meio de alguns adereços folclóricos (roupa, música, dança, comida etc), negando os outros comportamentos os quais eram vistos como a perda de uma pureza de origem ou uma degradação cultural. Na atualidade, a diversidade cultural com que a antropologia se preocupa não está distante, mas próxima, pois são aquelas diferenças que compõem nosso cotidiano. Portanto, segundo Fonseca,

Geração, gênero, orientação sexual e classe (entre outros) podem ser fatores igualmente decisivos, multiplicando os critérios de diferença, ao mesmo tempo que complicam a demarcação de territórios exclusivos a uma “cultura” ou outra. Rompendo assim com a idéia de que exista um “nós” versus um “eles”, hoje, coloca-se a questão da alteridade dentro da sociedade complexa. Nessa perspectiva, a lógica particular de quem mora na esquina pode ser

tão “exótica” (e tão digna de nossos esforços interpretativos) quando dos aborígenes que vivem do outro lado do globo (2002:s/p).

Mas esta lógica pode ser apreendida se abirmos nossas defesas e amarras para podermos penetrar na história do outro e, para que esse outro se mostre a nós temos que nos expor a ele, estabelecer uma relação recíproca. Este tipo de relação se dá *no tempo instituinte que tem que transgredir a ordem para poder acontecer* (Gusmão, 1999), é o tempo da maturação da cultura e não o tempo do capital¹¹. Assim sendo, resgatam-se os sentimentos, a subjetividade, o afeto que brota das relações humanas. Relações tecidas entre diferentes- um não-eu, ou seja, um outro. Um ser da mesma natureza, que tem face conquistada ou dada, um sujeito que sente, chora, ri, enfim, um sujeito que tem as mesmas qualidades que eu, portanto é também um igual ao mesmo tempo que é diferente (Gusmão, 1999a).

Sendo assim, para se *penetrar na alma do corpo cultural* (Simmel apud Gusmão 1999a) é primordial a relação de alteridade.

1.2-A Educação Não-Formal

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1985:7).

A educação não-formal é um dos espaços onde se espera que haja brechas para desenvolver uma educação que leve em consideração a produção sócio-histórica dos sujeitos, a cultura do outro, a alteridade.

¹¹ O tempo no capitalismo é acelerado, ele não existe em função do sujeito e sim do capital. Portanto, a permanência necessária para construir referências, individualidade, torna-se difícil existir, transformando, dessa forma, a vida vivida efêmera, e construindo um cenário em que os homens se encontram num estado propício para manipulações, podendo restringir seu potencial de produtor de culturas para ser um produto de uma cultura.

Para abordar o conceito de educação não-formal, apresentarei os principais pontos de vista de alguns pesquisadores dessa área tanto do Brasil quanto de outros países¹². Para posteriormente me ater, quase exclusivamente, a uma pesquisadora brasileira (Garcia), por meio da qual realizo a minha interlocução a respeito do conceito de educação não-formal no Brasil.

Conceituar a educação não-formal é uma tarefa marcada desde seu início pela oposição à educação formal: a escola, e, em certos momentos, estabelece-se uma relação de rivalidade entre ambas. É o que nos mostra os artigos de um grupo de pesquisadores do Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University produzidos em 1974. Mesmo mostrando dificuldade em definir o conceito pelo fato da educação não-formal ocorrer em vários contextos e as pesquisas na área serem recentes, este grupo elenca algumas características dessa educação e estruturam algumas definições.

Para Kleis; Lang; Mietus e Tiapula,

a educação não-formal difere da educação incidental e informal por ser sistemática e intencional, como também difere da formal¹³ por não estar centrada na forma, ou seja, *pela persistente subordinação da forma aos compromissos*. (op.cit.:6). Eles a define da seguinte forma:

A educação não-formal é qualquer empreendimento educacional intencional e sistemático (usualmente fora da escolarização tradicional) no qual conteúdo, meios, unidades de tempo, critérios de admissão, quadro de funcionários, instalações e outros sistemas componentes são selecionados e/ou adaptados para estudantes particulares, populações ou situações específicas, no sentido de maximizar a realização do compromisso da aprendizagem e minimizar a manutenção restritiva do sistema (1974:5).

A educação não-formal para Kleis; Lang; Mietus e Tiapula apresenta algumas características as quais não são consideradas definitivas e universais, mas são aquelas percebidas com mais frequência nos diversos contextos da educação não-formal:

¹² A ausência de citações de Jaume Trilla não reflete a não importância desse para essa discussão, mas sim o fato de não ter em mãos seu livro em língua espanhola. Mas ele aparece, posteriormente, como um dos interlocutores de Garcia, pesquisadora que irei dialogar constantemente.

¹³ Por educação incidental compreende a educação que ocorre no dia-a-dia, nas experiências da vida cotidiana as quais são não-intencionais, mas formam a base das crenças, valores, hábitos, atitudes etc de uma pessoa e de um povo. *Algumas experiências ampliadas da vida real constituem a educação informal* (op.cit:4), ou seja, as experiências do dia-a-dia *podem ser conscientemente examinadas e deliberadamente ampliadas através da conversa, explanação, interpretação, instrução, disciplina e exemplo dos mais velhos, pares e de outros, tudo dentro do contexto de vivência individual e social do dia-a-dia* (op.cit). A educação formal é mais intencional, sistemática, e estabelece as intenções, as regras, os padrões de operações de forma explícita.

- *não é comum ser identificada como “educação”;*
- *usualmente diz respeito a compromissos imediatos e práticos;*
- *normalmente ocorre fora das escolas. Qualquer situação que proporcione experiências apropriadas pode ser empregada como local de aprendizagem;*
- *as provas de conhecimento são mais comuns serem por desempenho do que por certificado;*
- *usualmente não envolve conteúdos, funcionários ou estrutura altamente organizados;*
- *usualmente envolve participação voluntária;*
- *usualmente os participantes fazem atividades em meio período;*
- *a instrução raramente é classificada e seqüencial;*
- *é usualmente menos custosa que a formal;*
- *não envolve, habitualmente, critério de admissão. Estudantes potenciais são aqueles que requerem aprendizagem que esteja disponível ou que requerem tê-la por alguma situação;*
- *a seleção dos mestres é comum basear-se mais sobre habilidades demonstradas do que em credenciais e, líderes voluntários freqüentemente envolvidos;*
- *não se restringe a uma particular classificação organizacional, curricular ou de funcionários, e tem promessa de renovar e expandir qualquer uma delas;*
- *tem potencial para efeitos multiplicadores, economia e eficiência por causa de sua abertura para utilizar funcionários apropriados, meios e outros elementos que podem estar disponíveis em uma dada situação sem preocupação com critérios e barreiras impostas externamente, normalmente caro (grifos meus.op.cit.:6).*

Esse grupo enfatiza o aspecto econômico relacionado às experiências de educação não-formal, ou seja, o fato da educação não-formal ser considerada mais barata que a formal ela é vista como aquela educação mais possível para os países em desenvolvimento.

Ward e Dettoni (1974), pesquisadores do mesmo grupo de pesquisa dos acima citados, ratificam essa afirmação, ou seja, para eles a educação não-formal por carregar em si a oposição ao formal é vista como uma *alternativa ao formal*, ou seja, *aos empreendimentos educacionais institucionalizados*. (Op.cit.:7). Segundo esses pesquisadores, a educação não-formal, entre as várias distinções em relação à educação formal, *está mais apta a ser vista como um meio para um fim*, pois ela enfoca a melhoramento nos aspectos sociais e pessoais da vida de cada um, o desenvolvimento na capacidade ocupacional e na competência profissional. Dessa forma, para eles, *a educação não é uma meta; mas sim o meio para se atingir uma meta*. A partir desse valor, esses pesquisadores, vêem a educação não-formal como aquela que tem *um valor funcional ou prático em termos da utilidade do aprendizado que ela produz* (op.cit.8). A partir dessa característica, a educação não-formal é vista como um importante instrumento para o

desenvolvimento nacional, principalmente para o dos países em desenvolvimento, pois ela é considerada mais efetiva e eficiente que a educação formal. Para corroborar com essa afirmação, outras características da educação não-formal são citadas:

- *a autoridade de conteúdo é baseada na política;*
- *ambos os procedimentos ocultos e explícitos e métodos são usados;*
- *a instrução é planejada, sistemática e segue algum tipo de programa organizado e, isso ocorre em ambientes mais flexíveis; (op.cit.:11) (...);*
- *o principal valor refletido na maioria da educação não –formal está na utilidade imediata da educação, em termos de crescimento pessoal e aumento ocupacional [já mencionada acima];*
- *o segundo elemento de valor predominante é a centralização na pessoa, ou seja, (...) tendem a centrar sua aproximação instrucional nas necessidades particulares ou categóricas de seus estudantes*
- *um terceiro elemento é que, freqüentemente, não existe certificado dos funcionários que dão as instruções , (...) os professores são aqueles que por si sós possuem maiores habilidades cognitivas, afetivas e psico-motoras envolvidas (op.cit).*

Sendo assim, Ward e Dettoni, definem a educação não-formal da seguinte forma:

A educação não-formal é um esboço instrucional planejado que utiliza ambos os procedimentos ocultos e explícitos em um ambiente mais flexível para ensinar em direção às metas determinadas por uma política regulamentada (Op.cit:12).

Para esses pesquisadores a educação não-formal carrega em si promessas para seus praticantes e educandos:

- *a educação não-formal promete ser a abordagem efetiva para solucionar certos problemas da educação, para o desenvolvimento nacional e o crescimento individual;*
- *estritamente relacionado a isso é a segunda promessa de que essa educação é funcional e praticável, isto é, relacionada às necessidades vitais das pessoas;*
- *terceiro, a educação não-formal busca manter a consciência a um custo efetivo, para fornecer uma consequência de modo efetivo e de propostas com maior eficiência;*
- *inventividade, a mentalidade que visa uma nova, renovada e rejuvenescida abordagem aos velhos problemas, é a quarta promessa da educação não-formal;*
- *quinto, a educação não-formal oferece uma abordagem mais eclética e multidisciplinar aos problemas do desenvolvimento em um país;*

- *sexto, a educação não-formal promete produzir efeitos a curto-prazo tão bem quanto a longo-prazo. Um país em desenvolvimento não pode esperar décadas para realizar progressos;*
- *sétimo, a educação não-formal auxilia na tomada de decisão das agências educacionais e de desenvolvimento custeadoras de ambos os níveis nacional e internacional. Isso é possível através dos efeitos que podem ser observados após curta duração;*
- *relaciona-se a isso a oitava promessa, isto é, que a educação não-formal fornece uma mais rápida e imediata medida de eficácia do projeto instrucional (op.cit:15-16).*

Apesar de Ward e Dettoni enfatizarem que tais promessas só podem ser concretizadas a partir de um planejamento cuidadoso e perspicaz, pois a educação não –formal tem que ser elaborada junto com outros tipos de educação existentes dentro de uma sociedade, essa advertência não reflete o conteúdo do relatório provisório do Programa de Estudos em Educação Não-Formal de Michigan State University do qual os pesquisadores citados acima fazem parte. Percebe-se em tal relatório que a educação não-formal, em muitos momentos, cumpri a função de substituir a educação formal em situações que essa não teve sucesso ou em lugares que a população não tem acesso à *escolarização formal*, como por exemplo no meio rural.

A ênfase na importância do papel da educação não-formal para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, apesar de ampliar a definição de desenvolvimento econômico¹⁴, são ratificadas por Brembeck em seu artigo escrito quatro anos após a dos pesquisadores acima citados- em 1978.

Brembeck não defende a substituição da educação formal pela não formal, mas sim que cada educação contribua de formas diferentes para o desenvolvimento do país, ou seja, propõe a ampliação dos recursos educacionais analisando “ *as propriedades estruturais de cada forma de educação no sentido de determinar o potencial de cada uma para contribuir nos tipos particulares de desenvolvimento e, para construir programas que utilizem toda a sua força para uma política de desenvolvimento educacional mais unificada e diferente (1978:15).*

¹⁴ *Em geral, a concepção ampliada de desenvolvimento pode ser descrita como uma elevada atenção ao humano, como oposta à dimensão técnica de desenvolvimento (...) Essa ênfase redefine o desenvolvimento como sendo um ataque seletivo a pior forma de pobreza e outras formas de sofrimento humano. As metas de desenvolvimento são agora expressas em termos da redução progressiva e da eliminação eventual da má-nutrição, doença, analfabetismo, miséria, desemprego e desigualdade. (op.cit:9). Essa definição não nega o desenvolvimento econômico mas o considera o resultado de um desenvolvimento abrangente.*

Sendo assim, para definir as características estruturais de dois campos de educação o formal e o não formal, Brembeck realiza correlações, por meio de contrastes, entre essas duas educações:

1. Estrutura: os programas da escola formal são altamente estruturados em um sistema coordenado e sequencial. Os programas não-formais usualmente têm muito menos centralização e estrutura comum, eles podem ser melhor descritos tanto com um subsetor quanto com um sistema;
2. Conteúdo: a educação formal geralmente é acadêmica, teórica e verbal. A educação não-formal normalmente é centrada em tarefas ou habilidades, com objetivos que se relacionam com a aplicação prática em situações diárias;
3. Tempo: a educação formal é orientada para o tempo futuro; a educação não-formal é de curto prazo e orientada para o tempo presente;
4. Gratificação: na educação formal, os pagamentos tendem a ser adiados e são de longo alcance. Na educação não-formal, os pagamentos tendem a ser tangíveis e imediatos ou a curto prazo;
5. Local: a educação formal é altamente visível e fixada em um local. A educação não-formal usualmente tem baixa visibilidade e pode ocorrer em quase todos os lugares, inclusive no trabalho;
6. Método: a educação formal transmite conhecimentos padronizados no professor para o estudante na sala de aula. A educação não-formal tende a ter mais conteúdos específicos, com esforços instrucionais dirigidos à aplicação;
7. Participantes: os estudantes da escola formal usualmente são definidos por idade e razoavelmente previsíveis. Os professores são formalmente certificados. Os estudantes da educação não-formal podem ser de todos os grupos etários, e os professores têm uma grande variedade de qualificação que não são necessariamente certificados formalmente. Em termos de aprovação social, os estudantes que rejeitam ou “falham” nas escolas formais podem sofrer estigma social; os participantes da educação não-formal podem rejeitar ou “falhar” com pequeno ou nenhum estigma social;
8. Função: as experiências em educação formal geralmente são designadas para ir ao encontro das supostas necessidades que as pessoas têm. A educação não-formal mais freqüentemente é designada em resposta às necessidades que as pessoas dizem ter (1978:11-12).

Para Brembeck muitas características da educação não-formal vão de encontro com o tipo de educação necessária para as novas demandas das sociedades, principalmente dos países em desenvolvimento.

Além desses pesquisadores acima mencionados, outros contribuem para a reflexão em torno da educação não-formal. Um deles é Almerindo Janela Afonso. Esse considera a educação não-formal como um novo objeto para a sociologia da educação- a sociologia da educação não escolar. Afonso propõe uma sociologia da educação não escolar que estude (...) *como se*

caracterizam os contextos educativos informais, mas, sobretudo, não-formais, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social (1992:86).

As expressões *educação formal, educação não-formal e educação informal*, segundo Afonso (op.cit.), são distintas. A *educação formal* é entendida por ele como um processo organizado com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas; a *educação informal* abarca todas as *possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo*, através de um processo permanente e não organizado; e por último, para esse autor:

“a educação não-formal - embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”(op.cit.:86-87).

Uma das características marcante da educação não formal para esse pesquisador é que ela possibilita a transformação social. Portanto a sociologia da educação não escolar irá dar preferência a contextos educacionais em que ocorra *processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal* (op.cit:87). Sendo assim, privilegia as associações democráticas para o desenvolvimento que tem o compromisso com a participação do cidadão no desenvolvimento e na resolução de problemas locais.

Para Afonso (op.cit.), são os valores sociais e culturais das comunidades que constam nos objetivos, nas estruturas e nos projetos das associações. Essas associações são pouco formalizadas e muito pouco hierarquizadas. Dessa forma, favorece a participação a qual assume uma forma descentralizada de poder, ou seja, possibilita que as pessoas da comunidade sejam ouvidas, e que suas falas sejam o foco das reflexões sobre o desenvolvimento da sua comunidade.

Segundo Afonso (op.cit), a qualificação das pessoas envolvidas no processo da educação não-formal privilegia aquela conquistada *“na prática reflexiva-ativa”* e não na escolar. A relação entre os envolvidos na prática educativa evita a assimetria professor-aluno, sem negar a mediação de um intelectual externo.

Para finalizar a contribuição desse pesquisador à reflexão em torno da educação não-formal apresento, de forma sintética, as características elencadas por ele que explicitam a organização do trabalho da educação não-formal: apresenta um caráter voluntário, promove sobretudo a socialização, promove a solidariedade, visa o desenvolvimento, preocupa-se

essencialmente com a mudança social, as práticas são pouco formalizadas e pouco ou de forma incipiente hierarquizadas, favorece a participação, proporciona a investigação-ação e projetos de desenvolvimento que são, por natureza, formas de participação descentralizadas.

Um outro olhar sob a educação não-formal é de Victor Ventosa da Universidad Pontificia de Salamanca-Espanha. Esse pesquisador nomeia sua abordagem de animação sociocultural¹⁵ (ASC). No Brasil, o grupo que representa o desenvolvimento de pesquisas nessa área é o grupo de pesquisa “Lazer e Minorias Sociais” da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) o qual tem como coordenador Victor Andrade de Melo que tem várias publicações a respeito.

A palavra animação vem do grego (anima ou animus). O sentido principal dessa palavra, segundo a etimologia, é vida, dinamismo, movimento. Transpondo esse significado à animação sociocultural pode-se vislumbrar dois sentidos: “infundir vida” ou “incitar ação” (Dias, 2007).

A animação sociocultural está vinculada ao lazer, mas não é definido por ele. Há uma busca de construção de sua autonomia pelos grupos que desenvolvem pesquisas na área (Melo, 2006).

Segundo Dias, a animação sociocultural é considerada uma estratégia para as políticas culturais, educacionais e sociais; uma *metodologia capaz de estimular e promover a participação em nível local* (2007:3). Um dos traços da animação sociocultural é a *valorização do popular e numa forte reação a privatização da cultura* (Op.cit:4). Segundo Melo(op.cit) , a ASC tem preocupação com a organização comunitária.

Melo (op.cit.), dialogando com Ventosa, apresenta um quadro classificatório das modalidades de animação sociocultural estruturado por esse último:

- *Modalidade cultural, cujas principais funções seriam a promoção e a dinamização cultural, o desenvolvimento da expressão e da criatividade e a formação cultural; sua metodologia é centrada na atividade; seus espaços principais são casas e centros de cultura;*
- *Modalidade social, cujas principais funções seriam a promoção da participação, associativismo e desenvolvimento comunitário; a metodologia é centrada no grupo ou na comunidade; seus espaços principais são as associações e movimentos coletivos;*

¹⁵ Para caracterizar essa abordagem utilizarei basicamente os textos do grupo de UFRJ.

- *Modalidade educativa, cujas principais funções seriam o desenvolvimento da motivação para a formação permanente e a educação para o tempo livre; a metodologia é centrada nos indivíduos (op.cit:6).*

Para Melo as três perspectivas acima descritas estariam formando o conceito de animação sociocultural. E para ele ASC é definida

Como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica), pautada na idéia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais que concedem concretude a nossa existência cotidiana (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem), construída a partir do princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a idéia de contribuir para a formação de indivíduos fortes, para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do status quo e para a construção de uma sociedade mais justa (op.cit.:14).

A animação sociocultural, segundo Melo, não restringe ao campo da educação não-formal, ela é considerada *uma proposta de pedagogia social que não se restringe a um campo único de intervenção, podendo ser implementada no âmbito do lazer, da escola, dos sindicatos, da família, enfim, em qualquer espaço possível de educação; nem pode tampouco ser compreendida e estar circunscrita a somente uma área de conhecimento (op.cit:14).*

O campo da educação não-formal, segundo Garcia (op.cit.), Gohn (1999) Simson; Park; Fernandes (2001), é bem amplo, ele abarca diversas frentes de trabalho tais como: ações voltadas para a terceira idade, aos deficientes, ações dos meios de comunicação, propostas de atuações educacionais no tempo livre, propostas educativas formuladas por museus, ações educacionais desenvolvidas em hospitais, práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco social, meninos e meninas de rua, os sem terra, os sem teto, situações em que estejam em foco o meio ambiente, a drogadição, o racismo, a mulher etc.

Dessa forma, pode-se considerar essas diversas ações fazendo parte de uma grande área que é a educação não-formal e algumas delas formam subáreas. E a subárea de atuação que está em foco nesta pesquisa é a que desenvolve práticas educativas para crianças e adolescentes em situação de risco, no período inverso da escola. Segundo Garcia (2003), essa sub-área pode ser

denominada de educação social¹⁶, pois essa, além de escapar das ambigüidades da denominação educação não-formal, estaria compromissada com a transformação social de determinados grupos. O social adjetivando a palavra educação pode ser compreendido, portanto, segundo Garcia (2003), como tendo a função de desenvolver ações que visem a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo. Este setor, portanto, para atingir esse objetivo, tem que dialogar com diversas áreas que atuam com ele: a assistência, a saúde, a habitação, o jurídico etc., além do setor educacional¹⁷. Observe-se que esse setor, muitas vezes, acaba incorporando uma demanda que não é sua, além de assumir mudanças sociais que não se restringe a ele.

As práticas educativas não-formais são desenvolvidas tanto por instituições públicas como por instituições gestadas pela sociedade civil (Ong's, Osc's, Ocip's) de cunho confessional ou não.

Segundo Garcia (op.cit.), até pouco tempo atrás tal educação não-formal não era reconhecida como um campo específico da educação, portanto deixando vazio o espaço de produção bibliográfica na área. Foi nos anos 80, apenas, que o termo educação não-formal começou a aparecer com maior frequência para denominar uma área educacional. E foi na década de 90 que as citações desse termo no meio acadêmico aumentaram, como consequência do movimento político dessa década o qual delega a responsabilidade do setor social para a sociedade civil, desresponsabilizando o Estado por tal setor.

Segundo Garcia, se o conceito educação não-formal aparece a partir da década de 80, o mesmo não acontece com sua prática, pois as práticas educativas não-formais ocorrem no Brasil antes do aparecimento do conceito, ou seja, há muito tempo atrás (como exemplo ela cita a educação popular, por meio da alfabetização de adultos) antes de haver a preocupação de encontrar uma denominação para tal área. Portanto, pergunta-se o porquê da falta de referência teórica específica já que há tempo existe essa prática educacional. O que se percebe é que houve e há um desinteresse e desconhecimento em relação ao campo educacional não-formal mostrando com isso que os esforços e atenções daqueles que são responsáveis pela educação no Brasil estavam, e em um certo sentido ainda estão, voltados para a produção acadêmica do domínio da

¹⁶ Para um aprofundamento dessa subárea, consultar Romans ;Petrus ; Trilla. Profissão:educador social. Porto Alegre: Artmed:2003.

¹⁷ Nesta pesquisa, o diálogo com a assistência, principalmente com o serviço social, é bem estreito, pois a bibliografia disponível sobre a família nesse contexto é basicamente do serviço social, fora algumas produções na área das ciências sociais.

educação formal. A educação não-formal voltada para “o outro” da sociedade capitalista recebe igual carga de discriminação, que a de seu objeto.

Portanto, as discussões teóricas no Brasil, no contexto acadêmico¹⁸ em relação às práticas educativas não-formais, são recentes e as pesquisas nessa área datam da década de 90, conseqüentemente não fornecendo, ainda, respaldo teórico suficiente para uma ampla compreensão desse contexto educacional, é o que nos afirma Garcia (op.cit.)¹⁹.

Desse modo, para essa pesquisadora, as pesquisas realizadas no campo da educação não-formal produzem conhecimento com e por meio da realidade por ter dificuldade em encontrar um referencial teórico que dê respaldo às suas pesquisas *Dessa forma, a reflexão se dá muito mais no âmbito do cotidiano, através da oralidade, de tateios e da necessidade de resolver situações do dia-a-dia o que implica dizer que é a prática que vem construindo o campo da educação não-formal* (Garcia,2003:30)²⁰.

¹⁸ A Faculdade de Educação da Unicamp em 1989, instituiu como disciplina eletiva a educação não-formal. Em 1990, ela se torna uma disciplina obrigatória do programa do curso de pedagogia. Portanto a partir de 1989, começou a produção de monografias nessa área, na década de 90 iniciou a produção de dissertações e teses. Em 1992, organizou-se, na mesma Faculdade, um seminário para discutir diferenciação sócio-cultural e para criar uma base teórica metodológica para as áreas que trabalham com tal tema. Este seminário teve como resultado a publicação de dois Cadernos Cedes- nº32e33.

¹⁹ Mas a primeira década do ano 2000, está sendo muito produtiva em relação essa área, nos fornecendo referências importantes, portanto, aos poucos já vislumbramos a mudança desse quadro. Em 1994, organizou-se o “Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura” (GEMEC) do Centro de Memória da Unicamp, o qual é vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural da área: “Educação, Sociedade e Cultura” da Faculdade de Educação da Unicamp. Inicialmente, as reflexões desse grupo giravam em torno das práticas educativas de um projeto educacional (Projeto Sol - Paulínia- SP) no qual vários componentes do grupo trabalhavam. As práticas de tais profissionais norteavam as reflexões teóricas do grupo. O GEMEC produziu, desde sua formação em 1996, quatro dissertações de mestrado: Sieiro, Renata Fernandes. *Entre nós o sol: um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não-escolar, na cidade de Paulínia-SP*. 1998; Ximenes, Telma. *Violência e exclusão social: memória e representações da população em uma micro-região do município de Campinas- SP*. 1999; Souza, Nilza Alves. *Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões*, 2002 e esta dissertação, 2007. Produziu duas teses: Sieiro, Renata Fernandes. *As marcas do vivido: memória de jovens e adultos sobre suas experiências com ex-freqüentadores de um Projeto de educação não-formal*, 2005 Ndré, Antonio Miguel. *A formação do homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola*, 2004 e uma em andamento: Garcia, Valeria Aroeira. *O acontecimento da educação não-formal*; Produziu vários trabalhos de conclusão de curso. E produziu dois livros: Simson & Park & Sieiro (Orgs) *Educação não-formal: cenários da criação*, 2001. Park, MB & Sieiro, R.F. *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*, 2005.

²⁰ O grupo Enfoque- Educação Não- Formal, Questionamentos e Estudos por meio do seu trabalho poderá contribuir e muito para mudar esse quadro, na medida que poderá se tornar um grupo de referência tanto para pesquisadores quanto para o pessoal que está diretamente envolvido com o cotidiano das práticas não-formais. Esse grupo pretende *organizar e conservar a produção material e cultural de instituições, associações e ONG's; ser um centro de referência para pesquisas e estudos sobre educação não-formal; servir como laboratório de apoio à pesquisa, ao ensino, à extensão, à capacitação e à prestação de serviços a todos os interessados; e proporcionar a troca de experiências educacionais, artísticas e culturais entre as várias instituições que atuam com educação não-formal*,

Segundo Garcia (op.cit), dialogando com Trilla, a educação não-formal surge a partir de certos fatores que favorecem o seu aparecimento, principalmente como campo conceitual. Apresentarei alguns desses fatores, os quais considero os mais relevantes para compreender as instituições que desenvolvem práticas educativas não formais para crianças e adolescentes no período inverso da escola: a crise do sistema formalizado de ensino (a escola); mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa; o prolongamento da fase da juventude; necessidades e exigências das indústrias e do mercado profissional; fatores econômicos; crescimento da demanda pela educação.

Em relação ao primeiro fator, Garcia (op.cit.) sugere que o fato do conceito educação não-formal nascer junto com a crise da educação formal²¹, contribui com a falsa compreensão da função da educação não-formal, ou seja, essa acaba sendo reconhecida como a educação que surgiu para cumprir as funções que a escola não está cumprindo de forma satisfatória. E o que defendemos²² é justamente o contrário, isto é, a educação não-formal não tem a função de cumprir funções da educação formal, muito menos criticá-la, apesar de na prática constatarmos essas ações. Cabe a educação não-formal estabelecer parcerias com o sistema formal de ensino e, na medida do possível, contribuir com seu fortalecimento²³.

promovendo encontros temáticos para reflexão entre profissionais, crianças e jovens, com exposições, apresentações de dança, música, teatro e publicações. Gonçalves & Souza & Minuzzo & Garcia (2005:102-103).

²¹ Sobre a crise da escola relacionada à educação não-formal, consultar Afonso (2001).

²² Estou referindo ao grupo GEMEC. Para aprofundar nas questões inerentes a relação entre a educação não-formal e a formal consultar o artigo de Park, M.B. *Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades* In Park & Fernandes. Educação Não-formal, percursos e sujeitos, 2005.

²³ O início da década de 90 foi marcado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Essa conferência foi convocada por organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial) para selar um movimento internacional em que a educação passa a ser considerada um *direito humano fundamental* como também um *componente básico do desenvolvimento econômico* (Costa, 1995:6). Essa conferência gerou um movimento de convocação para o compromisso pela Educação para Todos de diversos setores da sociedade: governos, ONG's, indivíduos, empresas, organismos internacionais, como também gerou o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, priorizando certos países em que a porcentagem de crianças fora da escola era grande e entre os escolhidos estava o Brasil. Dessa forma, no decorrer da década de 90, iniciou-se um movimento no Brasil, em Campinas e liderado pela UNICEF que congregou empresários, governo municipal, estadual, sociedade civil de forma geral. Acompanhei esse processo em Campinas onde a Fundação FEAC foi uma das parceiras em prol a Educação Para Todos. E as entidades filiadas a FEAC foram convocadas e cobradas para que o trabalho desenvolvido por elas estivesse em consonância com tal projeto, portanto elas tanto estariam contribuindo no fortalecimento da escola como estariam desenvolvendo práticas educativas de reforço escolar, acompanhariam a frequência e o desempenho da criança e adolescente na escola, trabalhariam as famílias e comunidades para contribuir com esse processo etc. Dessa forma, a relação educação não-formal com a educação formal se estreitariam com a intenção de somar esforços para a mesma direção: o sucesso escolar da criança e do adolescente. E o que percebo após 17 anos desse movimento que ainda perdura é a educação não-formal cumprindo funções da escola e pouco contribuindo para o seu fortalecimento, na medida que suas relações se tornam

O segundo fator, mudanças ocorridas na estrutura familiar burguesa, não contribui com o surgimento do conceito educação não-formal, mas sim com o aparecimento de (...) *instituições de custódia e de educação infantil complementares à escola e à família. Instituições que foram substituindo a família, ou a rua, em parte das funções de socialização antes assumida por estas...*(Trilla apud Garcia, 2003: 67). Ou seja, o que se percebe é que diversas demandas (socialização, cuidado, formação, profissionais qualificados com quem deixar as crianças, ambientes seguros etc), antes restritas ao ambiente familiar e ao ambiente escolar começam a ser da responsabilidade de outros espaços educacionais como o da educação não-formal, como observa Garcia (op.cit.). Portanto, algumas mudanças nas organizações familiares contribuíram, de forma direta, com o surgimento das práticas educativas não-formais.

Uma das mudanças ocorridas que corrobora com isso é a saída das mulheres de casa para trabalharem fora dela, portanto afastam-se da atenção e controle que detinham sobre as crianças, precisando de apoio na educação dos filhos. Como disse uma mãe de um adolescente freqüentador da entidade pesquisada: *“O Direito de Ser é uma mãe de reserva pra mim. Como eu não posso tá presente no horário que ele taria em casa, então deixo ele lá no Direito de Ser. Lá eu sei que ele tá alimentado, que ele vai tá num lugar bom, que cê pode confiar que ali não vai ter violência”*.

As outras mudanças, segundo Garcia (op.cit.), dizem respeito à diminuição de tamanho e a mudança na configuração familiar, as quais restringiram a convivência entre primos, tios, avós etc, diminuindo a possibilidade de convivência com a diferença etária e com os diferentes vínculos (primos, avós, tios, genros etc)²⁴ que possam compor o grupo familiar.

Somado a essas relações de mudanças nas famílias, ocorreram, a redução do espaço urbano e o aumento da violência nas ruas o que gerou o afastamento das crianças dos espaços de brincadeiras (rua/prça) e o afastamento dos adolescentes do espaço de encontro com seus iguais, portanto dificultando o estabelecimento de relações socializadoras simétricas.

conflituosas, mostrando que as instituições que desenvolvem trabalhos de educação não-formal não têm clareza do espaço que ocupam dentro do espaço educacional.

²⁴ Essas mudanças não ocorrem igualmente em todas as regiões do Brasil, assim como em todas as classes sociais. Mas o que se constatou, através de pesquisas do IBGE, foram alguns fatores que interferiram diretamente nas famílias de todas as classes e regiões, diferenciando-se apenas na intensidade: a redução da mortalidade nos anos 40 e a queda da fecundidade a partir dos anos 60 (com o advento da pílula) atingiram intensamente a composição e o tamanho das famílias de todas as classes sociais; o processo de urbanização a partir dos anos 50 e a industrialização provocaram uma mudança no papel da mulher no contexto doméstico ao colocá-la como membro participante do mercado de trabalho, e por fim a crise econômica da década de 80 a qual impôs às famílias criarem novas estratégias de vida (Ribeiro,2004:133).

Além dessas questões geradas pela perda do espaço da rua e da praça, acrescento outras que também são geradas pelo afastamento desses espaços: a perda relativa do relacionamento entre certas diferenças: de classes sociais, de etnias, de valores familiares os quais são internalizados pelas crianças e adolescentes e são confrontados nas brincadeiras ou nas conversas entre eles, ao mesmo tempo em que encontravam, ao estabelecer essas relações diversificadas, suas igualdades. Porque, especialmente *a praça congrega todos no mesmo espaço. É o espaço do humano. Onde a igualdade se revela, através da vida vivida e compartilhada* (Muniz, 2001:194).

Nas famílias entrevistadas, as razões mobilizadoras para colocar seus filhos na entidade ratificam os fatores expostos acima, pois além das mães ou responsáveis pela a educação da criança e/ou adolescente trabalharem fora de casa, a necessidade de afastar seus filhos da rua, que é vista por todas famílias como um espaço em que *se aprende coisa que não presta*, mobilizou a maioria das famílias. Algumas delas mencionaram o fato que a entidade proporcionava a convivência com outras crianças, já que o espaço familiar não permitia isso, como também a convivência com diferentes estruturas familiares, ampliando com isso a compreensão da realidade, fatores positivos que corroboravam na permanência dos filhos na entidade.

Dessa forma, se a educação não-formal por meio de suas instituições acabam incorporando as demandas antes assumidas pelos espaços da rua, da praça, da família, cabem às práticas educativas não-formais possibilitarem o diálogo entre as diferenças que tais espaços, potencialmente, proporcionavam²⁵.

Mas Garcia nos deixa claro em sua pesquisa que a educação não-formal como não quer assumir as funções da educação formal, também não tem a função de substituir ou ocupar o espaço da educação informal, mas tem o objetivo de dividir e partilhar tanto com a educação formal quanto com a informal *os diferentes fazeres desse novo tempo* (2003:67).

²⁵ A ausência das brincadeiras nas ruas não é uma realidade em todos os contextos sociais brasileiros. Uma dissertação de mestrado que versa sobre brincadeiras nas ruas de um dos bairros de Barão Geraldo em Campinas-SP (Sousa, Mairise Aparecida. *Se essa rua fosse minha... estudos sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo*, 1998), mostra o contrário. Como também a minha vivência no estado da Bahia na cidade de Feira de Santana faz-me constatar a presença forte da rua e da praça nas vidas das crianças e adolescentes, principalmente das de classe baixa. O que noto é que nessa cidade o número de instituições que desenvolvem práticas educativas não-formais é bem reduzido. Portanto, caberia pesquisar se aumentando essas instituições, a presença nas praças e ruas diminuiria ou vice-versa.

E esta pesquisa quer justamente compreender como se dá a relação entre a educação não-formal e a informal (focando a família), relação que se revelou ser tão conflituosa, cheia de impasses e equívocos, quanto a relação entre a educação não-formal e a formal, refletida por Park (2005) em seu artigo citado anteriormente.

O terceiro fator, o prolongamento da fase da juventude, segundo Trilla, citado por Garcia (op.cit.), ocorre tanto em função do prolongamento da escolaridade²⁶, como pelo retardamento do ingresso no mundo do trabalho. Essa questão, ao meu ver, é corroborada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que coloca a idade mínima de 16 anos para o jovem ser um trabalhador, antes disso ele é considerado um aprendiz. Esse fator afeta profundamente as classes baixas, as quais têm como valor moral o trabalho (Sarti, 1996), portanto se vêem muitas vezes num impasse perante a nova lei, gerando conflitos e desencontros com os profissionais das entidades de educação não-formal, como relatou uma assistente social de uma entidade da região pesquisada. Ela ao comentar sobre um pedido de uma mãe de um adolescente freqüentador da entidade em que trabalha diz: *às vezes tem mãe que chega lá e pede para eu conseguir emprego pro filho que tem 10 anos. Daí, falo que não posso por causa do Estatuto da Criança. E ela fala que ele precisa trabalhar para ajudar em casa. Ela [a mãe] diz que seu filho está no tamanho certo para trabalhar e que não dá prá coisas da escola* [Diário de Campo, cad. 1: 37-38].

Em relação ao quinto fator, o econômico, muitas questões são levantadas por Garcia (op.cit.), as quais nos fornecem dados para compreender as relações políticas e ideológicas que a educação não-formal estabelece. Essa pesquisadora lança mão de expressões idiomáticas para refletir tais relações, elas são: educação não-formal como “tapa buracos”, como uma educação de “segunda categoria” e como uma “terra de ninguém”. Garcia (op.cit.) não concebe a educação não-formal a partir dessas expressões, mas alerta os riscos que ela corre ao cumprir tais funções no cenário educacional e no cenário político brasileiros. Para compreendermos o contexto social e político em que a educação não-formal surge com mais força, se faz necessário estender a reflexão a esses aspectos.

O fato da educação não-formal, segundo Garcia (op.cit.), ser menos burocratizada, mais flexível, menos hierarquizada, mais econômica que a educação formal, faz com que ela,

²⁶ Prioritariamente, no caso dos jovens de classe média, média alta e alta. E no caso dos de classe baixa, em função do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do movimento Educação para Todos, também a escolaridade é prolongada, mas com outra intensidade, pois muitas crianças dessa classe não chegavam a freqüentar as escolas e agora muitas, que estavam fora, estão dentro das escolas.

principalmente em países em desenvolvimento, acabe assumindo a responsabilidade de solucionar questões que a educação formal não soluciona (por exemplo: a alfabetização de jovens e adultos e a educação a distância). Mas apesar da educação não-formal contribuir para a criação de novas propostas de trabalho frente aos problemas educacionais, ela não pode assumir a função de “tapa buracos” da educação formal, ou seja, solucionar *problemas que por diferentes motivos, o sistema formal de educação não conseguiu solucionar em alguns momentos e, em outros, não obteve do Estado incentivo e respaldo necessários e/ou suficientes para operacionalizar a educação formal de qualidade para todos aqueles que a desejassem e necessitassem* (2003:74). Se a educação não-formal assumir a função de “tapa buracos” *estaria contribuindo, inclusive, para o desmanche da escola pública e para a desresponsabilidade estatal/pública para com esse setor* (op.cit.:74-75).

Se a educação não-formal, segundo Garcia (op.cit.), corre o risco de ser um “tapa buracos”, ela também corre o risco de ser considerada *uma educação de segunda categoria oferecida para pobres*, pensada para países em desenvolvimento, na medida em que o critério de escolha, para desenvolver um programa de educação não-formal, visando agir em direção a uma solução paliativa ou emergencial nos índices sociais de tais países e classes sociais, é o econômico. Portanto, esse critério ratifica aquilo que percebemos na prática, ou seja, os recursos econômicos destinados aos programas de educação não-formal são escassos e são direcionados a programas com caráter emergencial. Essas questões refletem no cotidiano do trabalho na medida que se encontra quadros profissionais atuando nessa área com pouca qualificação para a função desempenhada ou com uma qualificação inadequada para o trabalho, como também se depara com locais que por serem improvisados são inadequados para o desenvolvimento do trabalho.

Portanto, a educação não-formal além de correr o risco de ser uma “educação de segunda categoria”, acaba tornando-se uma “terra de ninguém”, atividade de segundo plano, na qual todos aqueles com boa vontade ou que possam visualizar essa *oportunidade como um espaço de aprendizagem, são bem vindos e aceitos, muitas vezes com o espírito de realizarem ações filantrópicas* (Garcia, 2003: 76).

Dessa forma, Garcia nos alerta que o problema não está em lutar por um território profissional, mas sim de não deixarmos crescer no imaginário social que a educação não-formal seja uma educação, que por ser mais econômica, voltada exclusivamente para pobres, e atuando em países em desenvolvimento *pode ser coordenada e realizada por qualquer profissional*

(op.cit.: 77). Segundo essa pesquisadora, como também outros autores (Simson; Park; Fernandes, 2001), Simson et al (2001), a educação não-formal não se restringe às classes menos favorecidas economicamente, mas estende-se as outras classes, na medida que é concebida como um direito do cidadão, tanto quanto a educação formal. Mas o que percebemos é que a educação não-formal, no Brasil, acaba sendo direcionada para os grupos menos favorecidos economicamente.

Garcia, ao discordar de um de seus interlocutores que assume a posição de que *uma educação de segunda linha é melhor do que nenhuma* (op.cit:86), afirma que só podemos aceitar a educação não-formal como uma educação de segunda categoria em países que vivem situações de miséria extrema e com difíceis condições concretas para lidar com questões da melhoria da qualidade de vida e, em se tratando de educação, da melhoria do nível e qualidade de formação de sua população. Assim, faz-se necessário afirmar e deixar claro que somente nessas situações é possível aceitar como medida de urgência tal raciocínio²⁷ (op.cit:86).

O último fator mencionado acima, o crescimento da demanda pela educação, mostra claramente como os espaços de educação não-formal acabam assumindo funções da educação formal de forma estratégica.

Tal fator ocorreu, no final do século XX, em função das transformações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais no Ocidente globalizado (Gohn, 1999, Costa S/D). A economia globalizada, ao tornar o capital sem pátria, nos dizeres de Costa (S/D:4), tem que aumentar os níveis de produtividade e de qualidade, se quiser integrar-se no mercado globalizado. E para que isso fosse possível, se fez e se faz necessário modernizar-se em termos tecnológicos (informática, robótica, engenharia genética, telecomunicações por satélite etc.) inaugurando-se a era pós-industrial, e modernizar-se também em termos organizacionais.

Essas mudanças, segundo Costa (op.cit), geram, no plano social, o desemprego estrutural, como sintoma dos novos patamares de requisitos básicos para se incluir o indivíduo no mundo do trabalho. O trabalhador terá de ter certas habilidades extra-escolares, ou seja, não apenas ter um grande estoque de conhecimentos, mas tem de saber se comunicar, de preferência em mais de uma língua, saber a linguagem das máquinas e saber gerir sua própria vida, os conflitos gerados nas relações em equipe etc. Espera-se também desse trabalhador a autonomia na administração da sua vida e carreira. Portanto, o perfil desejado é o ser criativo, apto a compreender processos e

²⁷ Tal situação é refletida na tese de André, Antonio Miguel, 2004.

assimilar o novo, a assimilar a mudança, que tenha rapidez mental, que assuma a responsabilidade e a incorpore, que saiba trabalhar em equipe, tomar decisões, *tenha auto-estima, sociabilidade e atue como cidadão* (Gohn, 1999:95).

Esse discurso foca as novas habilidades para o mundo do trabalho, colocando na qualificação da mão-de-obra, a solução para o problema do desemprego, deslocando, portanto, a questão social do desemprego para o indivíduo, ou seja, individualizando o problema. Esse discurso acaba sendo incorporado, tanto por grupos que pregam a educação como transformação, quanto por aqueles que pregam a educação como reprodução, deixando nebulosa a ideologia que está permeando suas práticas educativas.

Portanto, frente a essas questões,

Não há como negar a natureza excludente, em termos sociais, dessas dinâmicas econômicas e tecnológicas. Pois, além de liberar mão de obra já empregada, via desemprego estrutural, elas elevam a novos patamares os requisitos de inclusão no mundo do trabalho e no próprio contexto do cotidiano social. Resultado: se medidas muito profundas não forem tomadas no plano social, a inclusão das massas exploradas será cada vez mais improvável e difícil. Portanto, cresce a cada dia na sociedade civil, seja no âmbito sindical, no empresarial ou entre as ONG's, a consciência de que, qualquer que seja a estratégia política a ser adotada para o enfrentamento dessa questão, se ela não tiver como centro a educação, suas chances de êxito serão nulas. (Costa, s/d:5-6).

Segundo Gohn, a Educação, neste final de século, como já foi citado anteriormente, tem sido (...) *proclamada como uma das áreas-chave para enfrentar os desafios da contemporaneidade gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação* (1999: 7). Para essa pesquisadora, este cenário social nos remete à ampliação do conceito de Educação e à expansão de suas fronteiras, saindo, portanto, dos espaços escolares formais, “(...) *transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. Com isto um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal*” (Gohn, 1999:7).

Assim sendo, segundo Gohn (1999), recai sobre a Educação uma demanda diversa: atualização, especialização, reciclagem, aperfeiçoamento etc. Sendo que tais demandas acabam pousando tanto na educação não-formal, quanto na formal. O que se percebe é que as demandas escolares não ficam restritas à educação formal, elas acabam caindo sobre as práticas educativas não-formais. Portanto, se faz necessário ter clareza, por parte dos profissionais que atuam na

instituição, de toda a trama política, econômica e social em que se situa a educação não-formal para não complementar uma política neoliberal e de desmanche da escola pública, conseqüências percebidas nos últimos anos, questão já mencionada acima. Mas o que se constata na prática são instituições de educação não-formal sem nitidez do espaço que ocupam dentro do campo educacional.

A educação não-formal pode estar a serviço da transformação ou da manutenção do *status quo*, como nos alerta Afonso (2001). Percebe-se que mesmo em discursos transformadores encontram-se traços da manutenção do *status quo*. Um dos exemplos citado por Trilla, e mencionado por Garcia, é a educação para o trabalho, a qual vem sendo utilizada exclusivamente para os *interesses econômicos do capitalismo* (Garcia, 2003:82).

Como nos alerta Garcia (op.cit.):

Por ser um campo que ainda está se constituindo e por seus contornos ainda não estarem muito claros, a educação não-formal corre o risco de ser utilizada e compreendida exatamente como detentora da função denunciada por Afonso (2003:81-82).

Ou seja, a função de desvalorização da educação escolar e de destruição dos sistemas públicos de ensino.

Dessa forma, como nos indica Afonso, os campos da educação não-formal e da informal são

(...) disputados por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo por isso, dos educadores e investigadores socialmente comprometidos, uma vigilância epistemológica redobrada, para que aqueles que a esse campo referenciam as suas práticas e reflexões possam ajudar a constituí-lo e a consolidá-lo como lugar de referência de uma educação crítica e emancipatória, tão importante, urgente e necessária como a melhor educação escolar (2001:35-36).

E o que encontramos, paralelamente a esses movimentos entre a demanda pela educação que afeta a educação formal e a não-formal, é uma nova política sendo gestada a partir de conferências internacionais²⁸ promovidas pela ONU, na esperança que elas possam fazer o

²⁸ Desenvolvimento Sustentado: Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, Rio 1992; A Centralidade da Pessoa Humana nas Políticas de Desenvolvimento e na Aplicação dos Direitos Humanos: Congresso Mundial sobre os Direitos Humanos, Viena 1993; Os Direitos Econômicos e Sociais da Família: Ano Internacional da Família, 1994; Os Limites da Intervenção do Estado no Corpo das Pessoas com fins de Controle Populacional: Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 1994; O Combate à Exclusão Social: Conferência de Cúpula sobre

contraponto com *as conseqüências trazidas pelas transformações econômico-tecnológicas, gerando um enfoque de desenvolvimento capaz de assegurar que as transformações econômicas se façam com a ampliação dos níveis de equidade social e não como tem ocorrido até aqui resultando em exclusão dos mais frágeis e vulneráveis* (Costa, s/d: 7).

Segundo Gohn, dialogando com Boaventura de Sousa Santos e Robert Castel, a globalização gera uma transformação do sistema de desigualdade social, própria do capitalismo, para um sistema de exclusão social. Sendo assim, a pauta a ser desenvolvida nas políticas sociais é a de incluir socialmente aqueles grupos que já são excluídos por estarem em desigualdade socioeconômica e que agora também são excluídos pelas suas desigualdades socioculturais, ou seja, pela raça, pela etnia, pelo sexo, pelo sistema educacional etc. (1999:11-12). Isso ocorre, segundo Gohn, porque a globalização não afeta somente as questões do trabalho e das trocas comerciais, mas ela *é um novo sistema de poder que inclui e exclui, segundo as conveniências do lucro (...) gera novas formas de dominação principalmente de ordem cultural* (op.cit:8), pois com a globalização negam-se as particularidades culturais e a realidade das comunidades em prol de uma cultura hegemônica. Dessa forma, segundo Gohn (op.cit.), *Com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social. Segundo alguns autores, o conflito social central da sociedade moderna ocorre na área da cultura* (1999:8-9).

Assim, sobrecaem, na educação não-formal, tais demandas vinculadas à cultura. Ou seja, espera-se que as práticas educativas não-formais dêem respaldo educacional às políticas sociais inclusivas centradas nas particularidades de determinados grupos, como o índio, a mulher, a terceira idade, o menino e a menina de rua, as crianças e os adolescentes em situação de risco etc. Entretanto, isso não garante que tais grupos sejam respeitados nas suas necessidades pois, ao abraçar essa demanda, as instituições responsáveis por desenvolverem tais práticas educativas podem tanto *contemplar os interesses das minorias demandatárias como vir a ser segregativas/excludentes* (Gohn, 1999:12).

Portanto, segundo Gohn (1999), a Educação, aqui considerada a formal e a não-formal especificamente a educação social, terá que ser considerada uma *promotora de mecanismos de inclusão social, que promovem o acesso aos direitos da cidadania* (1999:13). Pois, se assim não

Desenvolvimento Social, Copenhague, 1995; A Conferência sobre a Mulher: os Direitos Sexuais da Mulher, Pequim, 1995 (Costa, s/d:7).

for, corre-se o risco de se adotarem posturas assistencialistas por meio das quais enfatizam a carência cultural no lugar da valorização e resignificação das práticas culturais dos grupos e pessoas em foco.

Garcia nos alerta sobre a apropriação dos trabalhos de educação não-formal pelas ações filantrópicas, as quais utilizam-se dessa nova roupagem para se passarem por uma proposta transformadora. Mas ao analisar tais propostas percebe-se que as características do trabalho nada têm a ver com as características da educação não-formal. Com isso não quero afirmar que todas as práticas de educação não-formal têm que necessariamente ter o compromisso com a transformação, como nos aponta Afonso (1992), elas podem, como nos indica Trilla, citado por Garcia (2003), não ter esses compromissos, mas desenvolver em práticas educativas que abraçam outras características próprias dessa educação.

Portanto, apesar do conceito de educação não-formal se constituir na inter-relação com outros conceitos, com outras áreas de atuação, *com outros tempos que lhe escapam*, como nos mostra Garcia (op.cit.), isso não tira dela suas especificidades, ou seja, suas características próprias, como nos aponta essa pesquisadora. Sendo assim, se faz necessário elencar tais características.

A educação não-formal propõe construir uma relação democrática oposta a autoritária. Propõe potencializar a riqueza das diversas culturas, mostrando como as diferenças podem ser criadoras, quando somadas (Garcia, 2003, Simson & Park & Fernandes (2001), Simson et ali 2001). Dessa forma, sugere a construção de relações, onde não haja a discriminação de algumas culturas em detrimento de outras, colocando-as, desta forma, em posição de inferioridade, mas sim pretende que se estabeleça um diálogo entre elas, afirmando a riqueza cultural e ampliando as “vozes” da realidade.

Como nos aponta Garcia,

A educação não-formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos. Fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente respeitar e valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassse todas as relações. (2003:37).

Para que haja o respeito em relação às diferenças do grupo de educandos a educação não-formal avança para propor a educação intercultural, e para isso ocorrer não podemos ser tradutores da cultura do outro, temos, segundo Garcia (2003), que possibilitar o diálogo entre as

diversas pessoas envolvidas no processo educacional. E para possibilitar o diálogo tem-se que valorizar, na prática dialógica, o ouvir a idéia do outro mais do que defender a sua, na medida que essa postura possibilita a percepção de que é na contribuição do outro que pode ocorrer uma recriação das questões colocadas anteriormente ao diálogo²⁹.

O processo de criação, segundo Garcia, dialogando com Deleuze, não é um processo harmônico, disciplinado, ele assemelha-se ao caos. E vivenciá-lo se faz importante e necessário no ambiente da educação não-formal principalmente nos espaços em que priorize a transformação, pois, segundo Garcia (op.cit), para poder agir em direção à transformação se faz necessário vivenciar o processo criativo. Isso não implica que se ensina a ser criativo nos espaços de educação não-formal, mas sim que esses espaços possibilitem vivências de fatores que favorecem a criação, tais como: a dúvida, a crítica e a contradição. Espera-se que esses espaços educacionais possibilitem o contato com pensamentos divergentes, opostos, contraditórios, diferentes, criativos, ousados etc.

A educação não-formal é uma proposta de educação *que tem aberturas para conviver com o caos, aproveitando e criando a partir dele, dando oportunidades de que os envolvidos nesse processo educacional, desenvolvam experiências de criação, e experimentem essa relação com o que não é pré-estabelecido, aprendendo a conviver livremente com o processo criativo* (Garcia,2003:23).

Dessa forma, para essa pesquisadora, se faz necessário, para possibilitar o processo criativo, nos desvencilharmos dos pré-conceitos embutidos no nosso imaginário do que pode ou não pode em um ambiente educacional, como também se faz necessário sabermos lidar positivamente com os imprevistos que fogem do que é planejado, deixando-os acontecerem e se revelarem.

Essas características apontados por Garcia (op.cit.), nos mostra que a educação não-formal é flexível em relação ao conteúdo e tempo, menos formalizada que a educação formal, portanto permite ações irreverentes e de constante dúvida sobre o que nos é colocado como verdade no ambiente educacional, pois, segundo Garcia, as verdades no contexto da educação não-formal não são dadas, mas sim criadas e recriadas.

Assim sendo,

²⁹ Sobre essa experiência dialógica no espaço de educação não-formal, especificamente os voltados para as crianças e adolescentes em situação de risco, consultar Fernandes, Renata Sieiro, 2001 e Souza, Nilza Alves, 2002. Essa última descreve, em alguns momentos do seu trabalho, de forma poética, a relação que o espaço arquitetônico estabelece com a proposta dialógica da educação não-formal.

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada³⁰ É composta de uma grande diversidade e esse aspecto é muito interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, considerando a diversidade. Por ter essas características, a educação não-formal permite uma certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando de uma maneira muito rica, a criação (Garcia, 2003:20).

Mas para que isso seja possível, é de extrema importância que essa postura seja compreendida e internalizada pelos educadores como também que a mesma postura pregada para as crianças e adolescentes seja vivenciada no ambiente de trabalho.

Sendo assim, a formação do educador e de todos adultos envolvidos no processo educacional não-formal é importantíssima, precisando ser contínua para que sejam reforçados os objetivos de tal educação, para que as novas bibliografias e experiências possam ser compartilhadas. Pois, o que se percebe (Simson, 2001), é uma formação de profissionais tanto de magistério, quanto dentro das universidades, voltada para a educação –formal *frisando processos ao meio escolar, através da valorização da cultura hegemônica e não levando em conta as diversidades étnico-socioculturais dos educandos* (2001:73).

E para que todas as características acima descritas se realizem, a aprendizagem no contexto não-formal de educação tem que ocorrer sem a obrigatoriedade e sem mecanismos de repreensão e repressão por aquilo que não foi aprendido, como nos alerta Garcia (op.cit.). O que motiva a participação nas atividades é tanto a afetividade que permeia as relações como o desejo por construir, planejar, refletir ações que são específicas do grupo, naquele momento. Portanto, a participação nas atividades é voluntária e não obrigatória.

Portanto, os conteúdos desenvolvidos na educação não-formal são construídos com o grupo a partir da sua demanda, dos seus desejos e necessidades. Assim sendo, transforma-se a relação educador-educando. Esta relação não é norteada pela hierarquia, pelas questões burocráticas, mas sim, pelo diálogo e compreensão mútua.

Para Afonso, *São os próprios valores sociais e culturais de uma dada comunidade*” (1992: 89), como foi mencionado anteriormente, que são os norteadores do trabalho da educação não-formal, e não outros conteúdos *preestabelecidos por pessoas, instituições e valores que não*

³⁰ E se acabar e fechar a sua identidade, rompe-se, ao meu ver, a possibilidade de criação. Portanto, acredito que ser

façam parte dos ideais desse mesmo grupo (Garcia, 2003:36). A prática desenvolvida pela educação não-formal não pode ser imposta. Se isso ocorrer, deixa de ter os objetivos, expectativas³¹ e desejos do grupo como norteadores do trabalho, e muda-se o referencial para aquele da sociedade mais ampla, podendo, portanto, o trabalho ser cooptado pelas agências financiadoras, pelo governo, ou seja, pelo poder dominante. E para que as expectativas e desejos do grupo sejam incorporados nas práticas educativas, se faz necessário conhecer a realidade da comunidade em que está inserido o grupo, suas histórias, suas formas de vida.

Sendo assim, segundo Simson (op.cit.), é fundamental na educação não-formal a valorização do passado, da história e da memória local, levando à abertura do espaço institucional para dialogar com os familiares das crianças e dos adolescentes, bem como com outros moradores do bairro, incorporando outros saberes no cotidiano educacional. Com essa atitude, possibilita-se à comunidade relatar a memória local e reconstruir a história que não está escrita. Dessa forma, o educador transforma-se em pesquisador, trabalha o tema da cidadania tão falado nos meios de educação, não de forma abstrata, mas relacionado com o tempo e o espaço locais, com a história local, com a memória coletiva³². Segundo Park “(...) *para não perder as lembranças é preciso compartilhá-las. Para fazer viver imagens é preciso movimentá-las... [...] Na socialização das lembranças, velhos e crianças movimentam-se numa direção onde o importante é a busca de compreensão e o estabelecimento de sentidos*” (1996: 46-47.).

Para Simson (op.cit.), o primeiro passo para a construção da cidadania é a formação do sentimento de pertencer. O cidadão é aquele que se sente pertencente e responsável por sua comunidade. Este sentimento só se torna possível se ele detiver um conhecimento do passado da comunidade levando-o à compreensão das necessidades concretas podendo, portanto, passar esse conhecimento para as novas gerações. E é através da cultura, da reconstrução da história local,

aberta, inacabada, é uma característica intrínseca ou constitutiva da educação não-formal.

³¹ O trabalho de Demartini & Lang, apesar de ser uma pesquisa quantitativa, fornece base para o entendimento da diferença entre expectativa e aspiração. As autoras comparam as expectativas e aspirações dos trabalhadores rurais em relação o futuro ocupacional de seus filhos. Para elas as expectativas são a previsão que os pais têm de seus filhos, ou seja, “aquela que o agricultor acha que seu filho terá condições de exercer”, diferente das suas aspirações as quais são permeadas por sonhos e desejos, ou seja, “aquela que ele mais gostaria que seu filho venha a exercer”. Tanto a expectativa como a aspiração são estruturadas, entre outras coisas, através do universo cultural do grupo pesquisado (1985).

³² Para Halbwachs (1990) a memória não é um fenômeno puramente individual, ela deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente, e a mercê de transformações constantes.

Para Pollak “(...) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (1992: 204).

segundo Simson (op.cit), que se torna possível agregar as minorias, reconstruir suas identidades, suas forças, lideranças e com isso faze-las conquistar politicamente seus espaços, ou seja, construir um projeto político.

As crianças e adolescentes atingidos pela subárea da educação não-formal em foco nesta pesquisa, são pertencentes às classes populares³³, *são estudantes em situação de risco*³⁴, ou seja, que têm vínculo com a escola, mas estão prestes a perdê-lo, pela falta de identidade com os conteúdos desenvolvidos por ela. São, também, aquelas crianças e adolescentes que se encontram fora da escola e nas ruas, mendigando ou trabalhando no setor informal. Segundo Martins (1993), essas crianças são consideradas *crianças sem infância*³⁵.

Segundo Simson (1999), a educação não-formal pretende garantir o direito à infância³⁶, à sua diferença e alteridade. Promove atividades diversas: brincadeiras ao ar livre, esportes, locais para desenvolvimento do faz-de-conta e da imaginação, troca de repertórios de jogos e brincadeiras (rodas, cantigas, adivinhas etc.) entre outras. Utiliza-se várias linguagens e expressões: corporal, artística, escrita, teatral, imagéticas, áreas de meio ambiente, ciências e lógico-matemáticas. Possibilita a convivência entre os gêneros e entre as diversas faixas etárias. Os educadores no contexto da educação não-formal não têm preocupações escolarizantes e pedagógicas em relação às ações dos grupos, evitam “didatizar” a brincadeira, o jogo e o lúdico³⁷.

As relações humanas tornam-se foco de importância para a educação não-formal. Essas relações, segundo Gusmão (1999), são consideradas complexas por envolverem complementariedade, dependência, confronto, conflitos, contradições, enfim, tudo aquilo que define a condição humana. Conseqüentemente, elas são potentes para gerar ações criativas.

³³ Ainda que para von Sinsom (1999), a educação não-formal não seja é restrita à cultura popular, subalterna, à camada mais pobre da população. O trabalho com educação não-escolar não exige, necessariamente, uma diferenciação de classes entre educador e educandos.

³⁴ Termo utilizado por Schuller (1991).

³⁵ “A supressão da infância suprime ao mesmo tempo processos sociais vitais, pois submete as novas gerações a relações sociais, a uma socialização enferma que já não estão mais sob o domínio do *homem* e sim da coisa (...) A supressão da infância não é temporária. Ela se insere no complicado e perigoso processo de ampliação forçada do chamado exército industrial de reserva, que torna descartável e sem esperança parcelas amplas da humanidade” (Martins, 1993: 14-15).

³⁶ Para Neusa Gusmão (1999), a infância tem um universo próprio, cria cultura, enfrenta e reage à sociedade de consumo de forma conflituosa entre a autonomia, a complementaridade e a dependência. Busca-se por esses novos caminhos, o outro que a criança representa, sua voz, sua especificidade, tornando-as desta forma, seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico.

³⁷ Fernandes (2001) reflete sobre essa questão no contexto da educação não-formal.

Segundo Simson (op.cit.), a educação não-formal tem que se preocupar com a autonomia, a liberdade, a crítica. Essas têm que estar presentes na relação entre as pessoas envolvidas no processo educacional o tempo todo, e isso se faz através da cultura.

1.3- Metodologia

"Todo saber - e não nos apercebemos suficientemente disso - é um saber de nós próprios, saber sobre nós próprios. Não há conhecimento, seja ele o mais longínquo ou o mais abstrato, que não nos revele a nós próprios. Mais exatamente, todo o conhecimento, seja ele qual for, conduz-nos a nós próprios porque faz parte de nós".

(Gusdorf. apud Foulquié. 1949:77)

Este trabalho vale-se da pesquisa qualitativa, a qual é compreendida como uma abordagem que parte do pressuposto de que (...) *as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentimento, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (...)* (Alves, 1991:54). A pesquisa qualitativa considera a realidade uma construção social da qual o pesquisador participa, portanto, os significados, comportamentos ou eventos só podem ser compreendidos através do estudo das inter-relações que emergem de um dado contexto.

Portanto, se fez necessário analisar as inter-relações do contexto pesquisado e como elas estavam inseridas no processo sócio-histórico cultural da assistência à infância e à juventude para tecer os resultados desta pesquisa.

Embasada por estes pressupostos utilizei como instrumentos de pesquisa entrevistas abertas e semi- estruturadas, fontes escritas e dois procedimentos etnográficos: a observação participante e o diário de campo.

A metodologia escolhida, entre as várias existentes dentro da pesquisa qualitativa, foi a da história oral (HO), pelo fato desta pesquisa utilizar-se das várias áreas do saber para reconstruir processos sócio-histórico-culturais recentes, não se restringindo ao campo da história, como

também pelo fato desta pesquisa trabalhar basicamente com fontes orais (entrevistas, no caso desta pesquisa). E quando se fez uso das fontes escritas (documentos da entidade e de outras Organizações) a história oral cumpriu um papel importante na medida que esclareceu os pontos e lacunas de tais fontes (Silva, 2000; Alcântara, 2004) como também mostrou as contradições entre o que é idealizado e o que de fato se realiza na prática.

A história oral nesta pesquisa não se restringiu a uma escolha metodológica, mas sim a uma postura ideológica frente à produção do conhecimento, pois ela é mais que um método, ou seja, (...) *essa modalidade é uma reação ao quantitativismo positivista que dominava as ciências sociais há algumas décadas* (Lozano, 2000:24). Ou melhor,

*O desejo de criar um conhecimento mais completo e compreensível de como as coisas “realmente são” tem sido elaboradas através de uma **apreciação do caráter construído e contestado de todo conhecimento** (...) ao analisar as interconexões entre as nossas próprias biografias e as vidas dos nossos informantes, percebo que nós sociólogos podemos produzir um conhecimento no qual admitimos as limitações e começamos a explorar alguns dos constrangimentos, que podem estar presentes na produção do conhecimento sociológico. Levando em conta as três posições em conjunto (...): uma preocupação com a entrevista como um evento interativo, uma apreciação do processo de interpretação e uma preocupação com a relação que existe entre a autobiografia (do pesquisador) e a biografia (do pesquisado) (...).* Davis, s/d: 8-10).

Dessa forma, a história oral é um instrumento sociológico, pois as fontes orais, no âmbito da história oral, são um dos recursos para obter-se as expressões de um grupo, idéias de uma coletividade, pois ambas são produtos de uma socialização.. Tais fontes orais, mesmo sendo proveniente de um indivíduo³⁸ apenas, continuam sendo consideradas expressões representativas de um determinado grupo social o qual está situado em um determinado momento histórico (Queiroz, 1988).

Dessa forma, ao colhermos dados qualitativos por meio de fontes orais estaremos apreendendo versões e não verdades absolutas, ou seja, verdades descontextualizadas, independentes de relações, pois a palavra versão é concebida no contexto da história oral como as diferentes formas de contar, interpretar um mesmo fato histórico social. Sendo assim, através das fontes orais podemos nos apreender de versões individuais ou grupais as quais são

³⁸ Segundo Queiroz, (...) *o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores* (1988:36).

sociologicamente qualificadas e inseridas em um contexto social, cultural e histórico (Lang & Campos & Demartini, 1998).

Deste modo, a história oral que tem a oralidade como fonte, se constitui a partir de fenômenos e eventos da sociedade e fornece a possibilidade de interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Conseqüentemente, suas análises ocorrem na esfera da subjetividade, considerando que o desenvolvimento dessa se dê numa coletividade. (Lozano, 2000, Queiroz, 1988).

A história oral tem o compromisso com aqueles que foram e são silenciados, ou como nos diz Queiroz, com (...) *aqueles que pouco aparecem na documentação escrita, isto é, as camadas de baixa renda* (...) (1988:33). Segundo Pinto (2000), assumindo essa postura ideológica a história oral possibilita a manifestação de denúncia social daqueles que vivem à margem da sociedade, como também pode criar opções de manifestação. Mas para que de fato isso seja possível o pesquisador tem que ter uma auto-crítica constante pois (...) *embora não intencionalmente, pode também estar envolvido no silenciamento daquelas vozes* (Davis, s/d:8). Dessa forma,

Prestar atenção às interconexões entre as biografias do pesquisador e do sujeito da pesquisa, permite à pesquisa sociológica, ser mais responsável e mais crítica, precisamente porque ela é capaz de ser também autocrítica (op.cit:8).

A história oral não se restringe aos excluídos e esquecidos da história oficial ainda que ela alimente-se da escuta deles, pois, segundo a pesquisadora Alcântara, *onde não há documentação recorre-se à história oral* (2004:74).

Dessa forma, a história oral busca valorizar o depoimento das pessoas que vivenciam ou vivenciaram as *situações problemas enfocadas pela pesquisa* (Pinto, 2000:93). E por isso, trabalha-se com os pesquisados através de entrevistas, as quais, quando utilizadas pela história oral, transformam-se em arquivos criando, portanto, um novo tipo de documentação, (...) *para que se viabilize e democratize o resultado das mesmas*. (Pinto: op.cit.). Para o pesquisador Pinto, dialogando com Corrêa e Tourtier-Bonazzi, *a entrevista (e principalmente sua transcrição) recebe o tratamento e o estatuto de documento histórico*. (...) *Assim, o pesquisador que se vale do método da HO realiza a inserção no meio acadêmico-científico das comunidades com as quais trabalhou e que estavam anteriormente isoladas do âmbito da história oficial* (2000:94).

Fora essa questão, a entrevista para a história oral é tratada como um *evento interativo*, ou seja, uma co-produção do entrevistador e entrevistado. (Davis, s/d). Sendo assim, valoriza todo processo que envolve uma entrevista, pois se faz necessário a consciência de como (...) *estamos diretamente implicados na produção desse conhecimento* (op.cit.:5).

Paralelamente à utilização da história oral, empreguei a observação participante. Essa foi utilizada para captar os sinais não-verbais das relações envolvidas na pesquisa, tanto na situação da entrevista, quanto nas participações em práticas educativas da entidade, como também nas conversas informais, no ônibus a caminho do bairro, nas caminhadas pelo bairro até chegar à instituição, com intuito de compreender melhor o cotidiano da entidade e do bairro e das pessoas que ali moravam. Sendo assim, percebe-se que não são apenas as fontes orais que nos fornecem dados importantes para o nosso problema, mas todo o tipo de comunicação que está em jogo nas inter-relações. Para que esses dados não sejam em vão, há a necessidade do pesquisador apreender esses dados e serem assimilados na fase de análise dos dados (Demartini, 2001, Silva, 2000, Barbosa, 1997).

Essa postura frente à observação não é tarefa fácil de ser realizada, principalmente no meu caso em que o objeto de pesquisa me era familiar devido a minha atuação profissional. Para conseguir realizá-lo precisei de uma vigilância constante da minha inserção no grupo para que a observação participante não se tornasse participação observante como nos mostra Durhan (1996), já que havia em mim um desejo de ajudá-los a transformar sua prática tanto quanto havia o desejo do grupo pesquisado de ser ajudado nas dificuldades do seu cotidiano. Mas como não optei por uma metodologia de intervenção, a minha forma de ajudá-los seria diferente daquela a e era acostumada quando atuei como assessora da FEAC, ou seja, tanto eu quanto eles teríamos que suportar o tempo de maturação necessário para que o conhecimento da realidade não fosse apoiado por *conceitos “mágicos” que, por simples referência, explicam os fatos* (Gusmão, 2001:79).

Portanto, foi no processo da pesquisa que minha função de pesquisadora foi se constituindo, tanto para mim quanto para o grupo pesquisado. Como nos aponta Demartini, *É na prática da pesquisa que o pesquisador se faz enquanto tal e, podemos supor, quanto mais pesquisar, mais chances tem para exercitar a vigilância epistemológica, a reflexão e a sensibilidade* (2001:51).

Percebi, no começo do processo de pesquisa de campo, que meu imaginário a respeito do ser pesquisadora estava apoiado nas concepções objetivas desta tarefa, ou seja, distante, sem se mostrar como pessoa. Mas esta postura se mostrou impossível de ser mantida, pois, como nos mostra Portelli, (...) *há sempre dois temas para a situação de campo, e que os papéis do observado e do observador são mais fluidos do que poderiam aparentar à primeira vista* (1997:8). Para este pesquisador ao mesmo tempo aquele que pesquisa analisa o pesquisado como este analisa o pesquisador, ambos estão procurando compreender o lugar social donde cada um está falando. E para que esta relação seja recíproca, se faz necessário que o pesquisador se livre da postura do pesquisador “objetivo”, distante, através da qual não pode expressar (...) *suas próprias crenças e identidade na pesquisa* (...) (op.cit.:9), pois, se agir desta forma, corre-se o risco do pesquisado não tratar o pesquisador (...) *como uma pessoa e sim como um estereótipo de minha classe, modos e discurso* (...), e *ser observado com olhares preconceituosos* (op.cit. p.9).

Dessa forma, segundo Portelli, *Uma entrevista* (e amplio esta reflexão a outros momentos da pesquisa em que se estabelece relação) *é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos, a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida* (1997:9).

O pesquisador de campo, segundo Portelli, (...) *tem um objetivo amparado em igualdade como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas* (1997:9).

Mas essa igualdade para Portelli (1997) é condicionada a diferença que é inerente aos seres humanos, socialmente e historicamente contextualizados. É através do reconhecimento das diferenças existentes entre o pesquisador e o pesquisado que se pode construir uma igualdade para que ambos possam trabalhar juntos. Como nos indica Portelli, (...) *o trabalho de campo é, por necessidade, um experimento em igualdade, baseado na diferença* (1997b:19). E essa igualdade apenas se torna possível de ser construída quando não tentamos dissimular a presença do ser humano, da subjetividade desse na função de pesquisador.

Dessa forma, a história oral não nega a subjetividade no processo de pesquisa, esta se torna uma fonte de conhecimento para compreendermos melhor nossos sujeitos, como foi salientado anteriormente. Segundo Pinto, para que isso ocorra, torna-se necessário o *pesquisador*

(...) *estar atento e utilizar sua sensibilidade para conseguir captar e interpretar a gama de significados nela contidos* (2000:97).

É para que todos os aspectos subjetivos das inter-relações vividos durante a pesquisa ficassem registrados para uma posterior análise, foi utilizado um diário de campo. Neste diário, todas as observações da pesquisa, tanto de seus aspectos formais quanto informais, foram registradas de forma detalhada: dados referentes ao processo de elaboração do projeto de pesquisa, contatos telefônicos, idas a campo, experiências paralelas como moradora da cidade de Campinas que envolveram adolescentes e famílias do bairro, impressões e sentimentos em relação a minha inserção nos grupos pesquisados, participação nos passeios, reuniões, festas, atividades educativas, fatos aparentemente supérfluos ou irrelevantes, enfim todo o processo da pesquisa foi registrado em diário de campo.

O diário de campo pode ser um recurso imprescindível nas análises, pois a partir dele pode-se construir interpretações e explicações que possam vir a esclarecer dúvidas ou mesmo impasses em campo, como nos mostra Demartini (2001).

A transcrição das entrevistas tentou representar, por escrito, as fontes orais de forma mais fidedigna possível. Para isso: “(...) *el documento escrito debe necesariamente incluir información comunicativa* (Moore, 1999:165). Ou seja, foi mantido no texto escrito os elementos comunicativos que contribuem na transmissão das mensagens: repetição, frases incompletas, titubeios, pausas, retroalimentação verbal, silêncios, emoções...

Optei em não fazer a devolutiva das entrevistas transcritas aos entrevistados, pois esses poderiam, após lerem sua fala, transformar os dados já transcritos, mudando as informações, o conteúdo. Além disso, optei em estabelecer um vínculo de confiança entre as partes, no lugar do termo de responsabilidade.

A análise dos dados foi realizada por meio da seleção de categorias por grupo entrevistado. Para isso foram lidas várias vezes as entrevistas e os diários de campo e divididos segundo as categorias sociológicas que apareciam em cada grupo (adolescente, criança, educadores, diretores, família) e em cada função (cozinheira, assistente social, coordenadora, coordenadora-fundadora, presidente-fundador, diretor), seguindo os roteiros de entrevista específicos, referentes às práticas educativas e às famílias. Depois dessa fase, agrupei todas as funções pertencentes ao grupo de trabalho da entidade em um subgrupo e tirei as categorias desse grupo, e realizei o mesmo com as crianças e adolescentes, ou seja, colocando-os em um mesmo

subgrupo identificando suas categorias específicas, e o mesmo com o grupo das famílias. A partir disso teci as análises.

1.4- A Dinâmica do Processo de Pesquisa de Campo

O critério de escolha do local em que a pesquisa foi desenvolvida estava apoiado em informações que eu obtivera acerca da Associação Direito de Ser, tanto na época em que trabalhava na Fundação - Feac, quanto na época em que trabalhava como coordenadora de um Centro Comunitário; como também das informações que tinha da região em que a entidade se localizava. As informações que tinha caracterizavam a Associação como uma entidade confessional que realizava um trabalho diferente das outras entidades filiadas à FEAC, ou seja, não era assistencialista. Tal informação só foi possível obter, por fazer parte da rede de profissionais da área de educação não-formal de Campinas, ou seja, trabalhei como assessora da Fundação – Feac e como coordenadora de uma instituição de educação não-formal, antes de ser pesquisadora da área. As informações que tinha da região do Complexo São Marcos foram obtidas na época que trabalhava no S.O.S. O Ação Mulher e Família e a coordenadora da instituição havia realizado uma pesquisa de mestrado na região. Dessa forma, antes de começar a pesquisa de campo, foi necessário

(...) colocar entre parêntesis o que se sabe antes de começar a encontrar o outro. Isso não (...) significa ignorar nosso lugar social e o lugar social dos outros, uma vez que, querendo-se ou não, a relação que estabelecemos com o outro vai ser moldada por esse pertencimento. Colocar entre parêntesis o que pensamos significa, a meu ver, tornar conscientes as idéias que temos sobre os outros e submetê-las a crítica. (...) criticar essas idéias e colocar isso de lado para ir buscar alguma outra coisa, um entendimento mais amplo ou mais complexo. (...)(Caldeira, 1992:69-70).

Tentei manuscruver tudo que sabia sobre a entidade e o bairro, mas durante o processo da pesquisa fui me surpreendendo, pois me deparei com preconceitos que achava que não os tinha, mas eles foram aparecendo, e fui percebendo-me pertencente a uma classe social, a um grupo profissional, apesar da consciência disso ser anterior. E durante a pesquisa fui me revelando, na medida que tentava compreender os grupos entrevistados, pois de fato é na relação com o diferente que sabemos quem somos. Sendo assim, a experiência de pesquisa contribuiu e muito para o amadurecimento da minha pessoa. Como aponta Ferrotti, *Não se pode conhecer, sem se transformar* (apud Demartini ,2001:51). Mas esse processo só ficou claro, no final da pesquisa,

pois durante o processo inicial muitos preconceitos acabaram guiando meu olhar e a condução da pesquisa.

A minha aproximação à Associação Direito de Ser ocorreu através de vínculos profissionais estabelecidos anteriormente ao trabalho de campo. Vínculos que me introduziram na rede de relações que formava o grupo de trabalho da Direito de Ser. As pessoas com as quais me vinculei inicialmente foram a primeira coordenadora da história da instituição e uma das integrantes da primeira diretoria da instituição; pessoas que conheci quando ainda trabalhava na Fundação - FEAC.

Na memória da Associação Direito de Ser, essas pessoas eram muito presentes e vistas de forma positiva e saudosa, pois foram personagens que exerceram funções importantes na construção do trabalho da instituição. Portanto, ser apresentada por elas para realizar uma pesquisa na instituição, situou-me como parte de uma rede de relações que construiu e refletiu o trabalho da instituição, contribuindo, desse modo, para a minha aceitação, tanto quanto da pesquisa. De uma certa forma, pertencer ao grupo de amigos da equipe de trabalho garantiria o critério de ingresso ao grupo, porque, até a época que iniciei a pesquisa, o grupo era formado por pessoas que tinham vínculos de parentesco e afetivos fora do ambiente de trabalho, a única que se diferenciava deste critério era a cozinheira/faxineira; portanto, o grupo tinha característica de um grupo fechado, no qual entravam as pessoas “amigas”.

Para elaborar o projeto de pesquisa colhi informações da Direito de Ser (junho a agosto de 1999) através de fontes orais: entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e através de fontes escritas: planejamentos, relatórios e ata da fundação, dados demográficos e históricos da região pesquisada.

Para colher informações do bairro, utilizei fontes orais e escritas: cinco entrevistas abertas gravadas em áudio e documentos junto a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de Campinas, Organizações Governamentais (CMDCA) e Não-Governamentais (Centro de Apoio Popular - CEDAP). As entrevistas foram realizadas com a coordenadora do Departamento Regional Norte (DRO), com uma assistente social que trabalhava há muitos anos na Região e com três moradores antigos do bairro. A indicação deles foi feita pela assistente social entrevistada.

Através desses moradores iniciei o contato com as histórias da Região São Marcos. E foram eles que me colocaram a par de outros locais em que poderia obter dados da história, via fontes escritas: CEDAP e PROCEN. O Centro de Apoio Popular (CEDAP) assessorava os moradores de bairros periféricos de Campinas na década de 80 nos movimentos populares da época, e armazenou vários materiais como áudio, relatórios, transcrição das falas de moradores, entre outros.

A coleta de dados sobre a história do bairro não parou por aqui, durante a pesquisa entrei em contato com outras fontes escritas e orais as quais complementaram os dados. Tive dificuldades em encontrar dados quantitativos em relação a cada bairro que compõem a Região São Marcos, pois a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano não tinha dados separados por bairros daquela região e sim por regiões.

O meu objetivo ao colher informações da Direito de Ser e da história do bairro para elaborar o projeto de pesquisa, era o de perceber se o objetivo da minha pesquisa inicial era um problema a ser pesquisado naquela instituição, já que a idéia havia nascido em outro contexto educacional. Estava, nesta fase da pesquisa, muito preocupada em pesquisar algo que fosse também importante para a instituição. Percebemos que o que estava por detrás do meu desejo de pesquisar algo importante para a instituição era o receio de não ser aceita pelo grupo pesquisado. Mas não fugiria de situações em que eu viesse a me sentir uma estranha naquele contexto, como foi mostrado anteriormente. Além disso, tal desejo refletia um outro desejo: o de realizar uma pesquisa que utilizasse uma metodologia interventiva (pesquisa participante). Mas este desejo não foi contemplado, pois após refletirmos que tal metodologia implicaria em ter uma equipe envolvida na pesquisa como também ter mais tempo disponível para ela por necessitar processos periódicos de avaliação das intervenções realizadas.

Durante essa primeira etapa de coleta de dados muitas questões se apresentavam ao meu olhar, tanto pelo seu conteúdo quanto por influência das teorias que eu estava estudando e, comparando com minhas experiências profissionais e pessoais anteriores. Mas uma delas me interessou de forma quase impositiva: a ausência das famílias nos objetivos da instituição ao mesmo tempo em que, nas falas das pessoas que desenvolviam o trabalho, elas estavam sempre presentes, seja para mencionar os vínculos familiares das crianças e dos adolescentes, seja para lembrar da importância do trabalho com elas, para que o trabalho com seus filhos tivesse mais

sucesso. Sendo assim, elaborei tal objetivo para minha pesquisa: **analisar a inter-relação das práticas educativas de educação não-formal da Associação Direito de Ser com as expectativas educacionais das famílias atendidas, tendo como eixo norteador a cultura dessas famílias.**

Iniciei a segunda etapa da pesquisa (fevereiro de 2000 a fevereiro de 2001) com a apresentação do objetivo do meu projeto de pesquisa à equipe de trabalho da Direito de Ser: educadores, cozinheira-faxineira, coordenadora e secretária, às crianças e aos adolescentes e às famílias. A apresentação foi em lugares e em momentos diferentes para cada grupo, pois aproveitei os espaços formais existentes na instituição (roda, reunião de planejamento e reunião de pais). Através da apresentação queria que eles soubessem qual era a minha função naquele grupo, o que pretendia fazer naquele espaço, tendo em vista o embasamento metodológico da história oral o qual pressupõem criar uma relação de reciprocidade.

Mas, após algumas semanas, percebi que isso não havia garantido a relação de reciprocidade e nem a compreensão da minha função por parte das crianças, dos adolescentes, da equipe de trabalho e das famílias. Foi durante o processo da pesquisa, no cotidiano do Direito de Ser com encontros e desencontros, que eles (adolescentes, crianças e equipe de trabalho) foram entendendo qual era a minha função e de uma certa forma criando uma relação de trocas. Já em relação às famílias, acredito, a minha função para algumas delas ficou muito misturada com as da coordenadora e assistente social da entidade. Para elas a função de uma pesquisadora era muito distante de sua realidade, e o fato da minha convivência com elas ter sido curta dificultou a possibilidade de construírem uma compreensão maior a respeito da minha função como pesquisadora, apesar de sempre corrigir e explicitar verbalmente qual eram os meus objetivos na relação com elas. Isso, acredito, restringiu a honestidade de algumas informações por parte de algumas famílias. Mas um dado me aproximava das famílias, ou seja, pelo fato de estar grávida e a maioria das pessoas que tomavam a frente das entrevistas era constituída de mulher, tornava-me uma igual frente a tantas outras diferenças entre nós. Isso tornou um ponto de encontro entre mim e as famílias , possibilitando uma maior abertura sobre suas histórias familiares.

Pelo fato de ficar um ano na instituição, apesar de no segundo semestre minha presença na entidade diminuir, acabei cumprindo , em muitos momentos, a função de canalizar desabafos da equipe perante o trabalho. Esses desabafos ocorriam individualmente em momentos informais.

Mas tive que ter muito jogo de cintura e constante vigiar dos jogos das inter-relações para que não me colocassem como defensora de algum subgrupo. A necessidade dessa vigilância me fez, a todo tempo, questionar-me sobre o papel de pesquisadora, de como me inserir no grupo, sobre qual seria a minha função, até porque, como havia desenvolvido o papel de assessora de entidades de educação não-formal por alguns anos, sentia que podia correr o risco de agir novamente como assessora e não como pesquisadora. A todo tempo a equipe de trabalho esperava de mim respostas para seus problemas, mas queriam respostas imediatas, sem a necessária análise e reflexão. A ponto de qualquer questão colocada por mim ser assimilada e incorporada ou em documento (por exemplo a missão da entidade) ou em atividades (dia da páscoa e dia das mães). Sendo assim, acabei por optar pelo silêncio, buscando e fazer pouquíssimas reflexões com o grupo. Propus uma avaliação parcial por meio de uma atividade rememorativa da história da entidade, com todos os componentes da equipe de trabalho e com aqueles que fizeram parte da sua criação, com objetivo do grupo compreender sua trajetória, os princípios norteadores do trabalho e fazer escolhas para o futuro. Mas tivemos dificuldade em reunir o grupo por incompatibilidade de horários. Portanto, a devolutiva da análise final só será realizada após a defesa da dissertação.

Para observar o cotidiano da Direito de Ser focando as inter-relações entre seus membros e a comunidade, participei de momentos formais e informais da entidade: reuniões de planejamento e de avaliação, reuniões com mães, oficinas; almoço, conversas no corredor, no ponto de ônibus, na entrada e na saída da sede, festas e apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças e adolescentes, passeios. Além de momentos não previstos: a visita de algumas adolescentes em minha casa e o passeio com as mesmas em um parque público da cidade; e a participação de um evento, realizado na Região, sobre a relação vínculo e afetividade tendo como público alvo às crianças e adolescentes atendidos pelas entidades da região e suas famílias. O passeio com as adolescentes só foi possível porque elas quiseram conhecer a minha casa e a partir deste desejo organizei nosso passeio³⁹, após ter autorização das mães. Foi muito importante este passeio para compreender como elas se inseriam no espaço público da cidade. E perceber que nossos olhares sobre a cidade e sobre as pessoas que circulavam nela eram muito diferentes: ao mesmo tempo em que elas paqueravam meninos que estavam pedindo dinheiro no semáforo

³⁹ Há, na Direito de Ser, a prática das crianças e adolescentes irem às casas da coordenadora e dos educadores para dormirem ou para passearem.

perto da minha casa, eu olhava para eles incomodada pelo sentimento de impotência gerado em mim. Portanto, a todo o momento da pesquisa fui me conhecendo na relação com uma diferença mais explícita, pois as diferenças entre membros da mesma classe social são mais atenuadas aos nossos olhos.

A participação no evento se deu por ter sido convidada pelas assistentes sociais organizadoras que já me conheciam da época que trabalhei na Fundação – Feac. A princípio fui convidada para realizar uma atividade com o grupo presente no encontro como psicóloga. Recusei o convite explicitando a minha função na região e não gostaria de me associar aos técnicos que estavam organizando o evento, para não confundir mais ainda as famílias. Novamente o meu passado de psicóloga da FEAC se sobrepôs ao meu novo papel na região, necessitando da minha parte reafirmar com clareza a minha função. Esse conflito perdurou toda a pesquisa e, muitas vezes, me tirou a espontaneidade nas relações. Acredito que isso pode ter contribuído para algumas limitações da pesquisa.

Pelo objetivo do meu trabalho foi necessário participar de todas as oficinas oferecidas pela instituição, tanto no período da manhã como no período da tarde, sempre participando das rodas que as precediam.

Após haver participado de quase todas as oficinas, (tanto as do período da manhã como as do período da tarde, pelo menos uma vez), analisei todas as oficinas e optei por participar, de forma sistemática e durante todo o semestre, apenas de uma: a de educação ambiental, por essa ter como objetivo trabalhar questões ligadas às famílias. Mesmo tendo decidido participar desta oficina, continuei participando, concomitantemente, de outras até completar a participação em todas.

O processo da coleta de dados, através das entrevistas, se iniciou após a fase de observação do cotidiano da instituição, portanto, durante o processo das entrevistas, a minha presença no dia-a-dia da Direção de Ser diminuiu. Ela tornou-se pontual, ou seja, nas festas, na apresentação de trabalho das crianças e adolescentes e em algumas reuniões. Para realizar as entrevistas houve a necessidade de seleção dos sujeitos de alguns grupos (profissionais, diretores, fundadores, famílias, crianças e adolescentes) pelo fato de serem formados por mais de uma pessoa e para outros não (faxineira, coordenadora, assistente social), pois estas funções eram preenchidas por apenas uma pessoa.

A seleção dos sujeitos entrevistados era para obedecer a critérios de definição da amostra qualitativa, pois esta deve representar o universo de cada grupo: sexo, idade, condição socio-econômica, moradia, origem e profissão. Mas o único grupo em que isso pôde ser obedecido foi o das famílias, os outros seguiram diferentes critérios.

A seleção dos fundadores a serem entrevistados era para ser feita obedecendo a critérios qualitativos, mas, durante a observação participante, percebi que alguns fundadores - coordenadora e presidente - eram citados muitas vezes como personagens muito importantes para as pessoas e para a história da Direito de Ser, sendo assim, optei por entrevistá-los. E como os outros fundadores não eram citados pelo grupo de trabalho, nem de forma negativa, estes não foram entrevistados. E, em relação aos diretores, a seleção também se deu por um deles ser muito citado de forma negativa pela equipe de trabalho e por ter uma função importante na instituição: a presidência. O outro diretor entrevistado quase não era citado, mas era o único diretor que estava na Direito de Ser desde a sua origem. Como eu tinha muitas perguntas sobre o presente e o passado da instituição, julguei ser importante entrevistá-lo.

Para a seleção dos educadores no decorrer da observação participante, outros critérios foram mais fortes: o tempo na função, período em que trabalhava e como eles eram percebidos pelas crianças e adolescentes.

A seleção das crianças e adolescentes teve como critério o tempo que freqüentavam a Direito de Ser. A faxineira/cozinheira, como era a única na função, não precisou de nenhum critério para selecioná-la, sendo óbvia a importância do seu relato. E foi avaliado que ele era importante, pois ela exercia uma função através da qual se relacionava com todos da entidade e também fora dela (com as famílias), pois era a única moradora do bairro.

O único grupo que obedeceu estritamente aos critérios da amostra qualitativa foi o das famílias. As famílias selecionadas representaram as diferenças observadas no universo atendido pela entidade: estrutura familiar; religião; moradia; origem regional (mineiros, nordestinos etc.); nível educacional; nível sócio-econômico e profissão. Esses itens constavam do cômputo geral das fichas de inscrição das crianças e adolescentes, mas estas eram incompletas na sua maioria. E, na época em que fiz a caracterização das famílias através das fichas, a assistente social estava realizando novas entrevistas construindo novas fichas; mas não foi possível aguardar o resultado

final do seu trabalho pelo tempo que tinha para realizar a pesquisa. Dessa forma, completei os dados que faltavam através de informações fornecidas pela coordenadora.

No total foram realizadas 20 entrevistas. Dessas, 9 foram entrevistas individuais: 2(duas) educadoras; 2(dois) diretores; 1(uma) coordenadora; 1(uma) assistente social; a cozinheira/faxineira; o primeiro presidente e a primeira coordenadora. E as outras 11 foram em grupo: 1 com as crianças do período matutino, 1 com os adolescentes do período vespertino e 9 famílias.

As entrevistas com as famílias acabaram sendo todas em grupo, porque sempre estavam presentes mais de dois componentes da família.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram de uma a três horas de duração. A presença do gravador, nas entrevistas, fez com que os informantes organizassem suas falas de um jeito próprio, ou seja, antes de ligar o gravador eles conversavam de uma forma mais desorganizada, depois, com a presença do gravador, suas falas se organizavam, tentando serem mais compreensíveis utilizando-se de um começo, meio e fim na sua argumentação.

Para cada grupo foi feito um roteiro de entrevista específico⁴⁰.

No projeto de pesquisa, havia a previsão de realizar entrevistas com a secretária, com os estagiários e voluntários, mas não foram realizadas. Com a secretária não foi possível porque houve, na época em que eu realizava as entrevistas, uma grande rotatividade de pessoas nessa função. Também não houve chances de ouvir os voluntários e estagiários, pois tal registro foi avaliado como desnecessário, ao constatarmos também a ocorrência de grande rotatividade de pessoas nesta função.

A princípio a ordem das entrevistas com o grupo de trabalho da entidade obedeceria ao poder hierárquico. Este procedimento, acreditava eu, contribuiria para que houvesse menos vigilância com o conteúdo das entrevistas por parte daqueles pertencentes às hierarquias superiores, por exemplo, presidente e coordenadora. Mas acabou obedecendo à disponibilidade de cada um dos entrevistados.

Na entrevista com a assistente social não deu para apreender tanto como ela percebia o trabalho da assistente social da instituição e também qual era sua visão das famílias, porque ela

⁴⁰ Vide anexo 1.

ficou pouco tempo na função de assistente social na entidade. Depois de poucos meses do seu ingresso a coordenadora saiu de licença gestante e ela ficou no seu lugar, portanto acumulando a função de coordenadora e assistente social.

A opção por realizar entrevista em grupo com as crianças e adolescentes, além de ajudar na transcrição e perceber expressões corporais, foi para proporcionar uma fala em grupo, ou seja, no grupo, poderiam ser melhor percebidas as diferenças, igualdades e conflitos de pensamentos.

Para realizar as entrevistas em grupo com as crianças e com os adolescentes, foi realizada uma conversa com cada grupo em separado para propor o trabalho e marcar um dia. Nesta reunião, ficou acertado que seriam realizadas entrevistas com os dois grupos, na sede da Direito de Ser, num dia de semana e no horário em que normalmente estavam na Direito de Ser, pois em outros horários eles estavam na escola ou envolvidos com tarefas domésticas ou de lazer (passar com a mãe, jogar futebol, brincar em casa).

A minha proposta pensada para realizar com as crianças inicialmente era uma atividade lúdica (manipular bonecos de pano do tamanho deles e construir uma história referente à Direito de Ser), por causa idade, mas elas não quiseram e optaram pela *conversa*, como disseram. Acredito que essa opção tem a ver com uma das formas com que mais se expressam nos seus cotidianos, e, também por terem associado a proposta lúdica com as oficinas oferecidas pela entidade nas quais, muitas vezes, não tinham livre expressão verbal. Fora isso mostraram-se atraídos pelo gravador e por ouvir suas falas registradas, como também o fato de serem filmados. Com o pessoal da tarde deu certo o que havia pensado desde o começo: a entrevista.

As entrevistas com as crianças e adolescentes foram filmadas por adolescentes ex - frequentadores da ONG e conhecidos dos entrevistados. A opção por filmar se deu pelo fato da entrevista ser em grupo, portanto o gravador poderia não contribuir na hora da transcrição. Ao final da entrevista, todos assistiam o que havia sido vivido horas atrás. E cada entrevistado, posteriormente, ganhou uma cópia da fita. Essa fase da entrevista foi muito interessante, principalmente com as crianças. O que falavam entre si, enquanto assistiam a gravação forneceu dados para compreender a imagem que tinham de si mesmos.

A maioria selecionada participou das entrevistas. Apenas uma adolescente, do grupo da tarde, não compareceu. Mas ela também não estava comparecendo naqueles dias às outras atividades da Direito de Ser. Além disso, era a única menina do grupo a ser entrevistada. Isso

pode ter inibido sua presença. Ao interrogar o porquê de não haver comparecido, disse ter ficado adoentada na época.

O clima da entrevista com o pessoal da manhã foi bem eufórico, falavam, em alguns momentos, todos juntos. No momento que a entrevista estava sendo realizada, esses comportamentos pareciam inutilizar os dados, mas quando fiz a transcrição (vendo e ouvindo a filmagem) e li muitas vezes as falas, percebi que diziam muitas coisas, a euforia tinha um significado. E o fato de ter filmado me ajudou a captar as falas simultâneas, pois dava para ver quem estava falando. Na entrevista com o pessoal da tarde (os adolescentes) aconteceu o contrário do pessoal da manhã: foi calma e alguns falaram pouco, com isso empobrecendo a entrevista. Portanto, o momento de transcrição da entrevista foi mais fácil, necessitando compreender os silêncios, opondo-se, portanto, ao acontecido no grupo de crianças. Mas percebo que ficou bem prejudicada no seu conteúdo, tanto que suas análises foram bem reduzidas.

A escolha do local em que se deu a entrevista, em relação ao grupo de trabalho da instituição, ficou a cargo do entrevistado. E a maioria optou por ser em sua própria residência. Acredito que esta escolha tem a ver com o fato destas pessoas terem sido as que se relacionaram mais afetivamente comigo, como também o fato de poderem sofrer muitas interrupções se ficassem no local de trabalho. A cozinheira, o presidente e as crianças e os adolescentes não fizeram opção pela suas residências, ou seja, o presidente e a cozinheira/faxineira optaram pelo local de trabalho, e as crianças e adolescentes na Direito de Ser, como foi citado acima. Ter realizado as entrevistas no próprio local de trabalho ou de atividades educacionais impôs limites ao tempo dedicado a elas, pois os entrevistados estavam envolvidos com outras tarefas, que lhes exigiam um certo compromisso.

Durante a observação participante na Direito de Ser, pensei na possibilidade de não realizar entrevistas com as famílias e ficar apenas com a representação delas por parte das crianças e adolescentes, já que o cotidiano estava evidenciando temas em relação às famílias e não haveria tempo para conviver com elas de tal forma que eu pudesse conhecer a sua forma de viver. Mas chegamos à conclusão que agindo desta forma, estaríamos reproduzindo a atitude da Direito de Ser, ou seja, não ouviríamos as famílias e se estaria restringindo as relações enfocadas sob um único ângulo. Sendo assim, optei por realizar apenas as entrevistas com elas e não

construir uma convivência mais demorada, que exigiria também participar das suas atividades comunitárias no bairro, como era previsto no projeto.

A minha apresentação às famílias ocorreu através de seus filhos, já que vinha me relacionado com eles na instituição nos últimos cinco meses. A criança ou o adolescente informavam aos pais ou responsável que iria entrevistá-los e que ligaria para eles para marcar o dia. Como a maioria tinha um telefone para contato, essa foi a forma mais utilizada para marcar a entrevista. Mas, com algumas famílias, o contato foi feito em reunião de pais ou na apresentação de seus filhos no final de ano.

Eram as crianças ou adolescentes que me conduziam às suas casas nos dias de entrevista. Como eu ia de ônibus para o bairro - apenas em duas casas fui de carro por causa do horário da entrevista ser a noite - o filho ou filha, criança ou adolescente da Direito de Ser, me encontrava no ponto de ônibus para me levar até a sua casa. E no trajeto percebia que eles sentiam muito prazer em me conduzir, até porque esse fato lhes dava algum status, pois alguns moradores do bairro lhes perguntavam se eu era professora deles. Portanto, o fato deles me apresentarem "com gosto", acredito, ajudou-me a não ter dificuldade em conseguir entrevistar as famílias. E também o fato de eu estar grávida na época, ajudava na minha aceitação, por parte das mães e avós que me recebiam para falar um pouco da família, já que a maternidade era um ponto de igualdade entre nós, e na maioria das entrevistas durante alguns minutos o tema foi a gestação de cada filho, as barrigas formadas, os partos, uma maneira natural de nos aproximar antes do início das perguntas.

A maioria das crianças e adolescentes ficou escutando a entrevista acontecer - às vezes alguns davam palpite - não iam aos compromissos fora da casa, marcados no horário da entrevista como a escola, o futebol, a igreja. Apenas uma filha não ficou na sala ouvindo a entrevista, porque a avó não a deixou. O momento da entrevista, para eles, parecia ser revelador de informações a que nunca tinham tido acesso. As suas expressões faciais mostravam surpresa, curiosidade, interesse nas falas de seus pais ou responsável.

No final de todas as entrevistas com as famílias, pensamos que seria interessante realizar uma com uma família que tivesse algum conflito explícito com a Direito de Ser, porque havia aparecido apenas um caso, mas bem camuflado. Fui atrás da família que havia explicitado insatisfação com o jeito da Direito de Ser lidar com a questão do trabalho infantil, durante um

encontro casual com a mãe e a filha em um bairro de Barão Geraldo. Mas não consegui realizar a entrevista porque a mãe, que se colocava disponível para ser entrevistada, estava trabalhando todos os dias da semana numa lanchonete. E logo após, tive meu filho e mudei de cidade. Portanto, ficamos apenas com suas falas, em conversa informal, registradas em diário de campo.

Pelo fato de ter colhido muitos dados, a análise foi trabalhosa e difícil. Mais difícil foi analisá-los depois de um tempo distante deles - durante quase um ano-, pois tive um filho e mudei de cidade nesse tempo transcorrido. Sendo assim, quando retornei aos dados para analisá-los, a minha experiência subjetiva interferiu demasiadamente na análise a ponto de ir para qualificação com um recorte que se distanciava dos objetivos iniciais da pesquisa.

O sentimento que fazia com que minha subjetividade distanciasse a análise do objetivo da pesquisa foi o da saudade. Esse sentimento, além de ser meu, era também do grupo pesquisado. Conseqüentemente, valorizei em demasia tal sentimento no momento da análise. Após a qualificação, percebi que tal sentimento me dava dados para compreender a trama em que aquele grupo estava inserido, portanto aos poucos fui compreendendo que tal sentimento era como um *fio de Ariadne* o qual me levou a tecer tal trama, sem perder meus objetivos de análise. Sendo assim, para analisar a inter-relação das práticas educativas com as expectativas educacionais das famílias atendidas, foi necessário compreender porque as práticas tinham tais estruturas e objetivos e para isso precisei compreender o histórico da entidade para compreender seu presente. Muitos dos profissionais ouvidos reclamavam, pois estranhavam o jeito que estavam trabalhando atualmente, como se não fosse a opção deles tal forma de trabalhar, tinham uma fala de alienação em relação ao seu próprio trabalho. A partir dessa compreensão, embora não faça uma análise extensa sobre as práticas educativas, porque o objetivo deste trabalho é analisar a inter-relação das práticas educativas com as expectativas educacionais das famílias atendidas, analiso a estrutura e os objetivos das práticas para compreender como se dá tal inter-relação.

Após o término das análises, percebi que a pesquisa realizada mostra uma restrição frente seus dados, ou seja, a maioria das famílias entrevistada tem como membro representante na entidade uma criança ou adolescente do sexo masculino. Entrevistei apenas uma família que tinha uma menina na entidade. Isso pode restringir as respostas frente às expectativas do futuro do filho (a) ao universo masculino. Portanto, abre espaço para uma pesquisa a *posteriore*.

CAPÍTULO II

FAMÍLIAS POPULARES E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA: UM RECORTE HISTÓRICO

Deslocam-se lugares, permanecem hierarquias. Deslocam-se os centros, multiplicam-se os poderes. Abolem-se os castigos desmesurados e os suplícios, têm lugar as prisões e as disciplinas. Mudam-se as práticas, as tecnologias, os dispositivos, os agentes, os discursos; surgem na paisagem novos rostos do mesmo. (Arantes, 1995: 174)

Crescem na década de 1990, como conseqüência da situação social, econômica e política do Brasil as Entidades, Associações e Organizações Não-Governamentais (ONG's) que desenvolvem trabalhos de educação não-formal para crianças e adolescentes em situação de risco.

As raízes dos trabalhos com as crianças e os adolescentes em situação de risco são encontradas no período colonial. E deste período até a atualidade ocorreram mudanças nas práticas educativas voltadas para a criança e para o adolescente, entretanto a marca da negação da cultura subalterna ainda perdura na contemporaneidade.

Portanto, para compreendermos esse problema faremos uma digressão histórica da assistência à infância do Brasil, rastreando o lugar destinado às famílias populares em tal assistência desde a colonização até o século XX, precisamente até o ano de 1990, época em que é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A história da assistência não segue uma linha reta, contínua, muito pelo contrário, ela retrata um desenvolvimento histórico no qual se encontram avanços, paradas e retrocessos, durante os quais diversas instituições, doutrinas e práticas incorporam-se e modificam-se em tal percurso (Pilotti, 1995:36).

Uma das transformações mais significativas para a compreensão do nosso problema é o lugar da infância¹ no transcorrer da história social, pois ao rastrear o lugar da infância, em tal percurso histórico, encontramos a transformação do sentimento de família, o qual surge junto ao sentimento de infância na medida que esta começa a ser paparicada e depois educada e tutelada.

¹ Utilizo a categoria infância segundo Pilotti (1995), ou seja, infância como categoria estrutural a qual interage permanentemente com outras estruturas "afetando os processos de mudança a nível de sociedade, sendo por sua vez afetada pelos mesmos" (p.26). Segundo o mesmo autor, "por meio do conceito de infância é possível transcender o

E esses sentimentos influenciam, a todo o momento, a história da assistência à infância e a relação estabelecida com as famílias populares.

Antes de mostrarmos como e quando isso ocorreu no Brasil, quase dois séculos depois da Europa, torna-se importante conhecermos como tal fenômeno ocorreu nesse continente, já que herdamos da Europa muito do seu ideário sobre a infância.

Segundo Ariès (1985), na Europa da Idade Média, não se encontrava o sentimento de família, tal sentimento só começou a nascer nos séculos XV, XVI, e que se tornará nítido no século XVII. E para que tal sentimento fosse possível, mudanças profundas ocorreram na família, na medida que esta mudara suas relações internas com a criança.

Ainda conforme Ariès (1985), até o século XV a criança, após não mais necessitar dos cuidados de outra pessoa, era integrada na vida dos adultos sem distinção, refletindo uma mistura entre as idades da vida. A criança era considerada um adulto incompetente, sem particularidades. Quando essa criança começa a ser percebida como diferente, necessitando, portanto, ser separada do mundo adulto, pois apresenta particularidades infantis, inicia-se o sentimento de infância, ou seja, o surgimento da consciência da particularidade infantil que a distinguiu dos adultos.

Em um primeiro momento (século XV até XVII), tal sentimento é manifestado através da paparicação, ou seja, considerava-se a criança uma boneca, a qual *por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto* (Ariès, 1985:158), ao mesmo tempo que para outros tornara-se fonte de irritação. O sentimento de infância a partir do século XVII muda, ele começa a ser manifestado por meio do interesse psicológico e moral para com as crianças, interesse este influenciado pelos moralistas e educadores da época. A criança começa a ser considerada um adulto em formação exigindo, portanto, cuidados materiais e afetivos especiais.

Ariès (1985) nos alerta para a diferença entre o sentimento de infância e afeição, ou seja, com sua pesquisa ele não quer afirmar que antes de nascer tal sentimento não havia afeição para com as crianças. O que ele nos quer mostrar é que na Idade Média não havia distinção entre as fases da vida, pois a criança se misturava com os adultos, velhos e jovens e aprendia a viver nas experiências conjuntas do cotidiano. Não havia lugar para a escola como também a família não se organizava em torno da criança.

detalhe da situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade" (p.25).

As famílias, antes do surgimento do sentimento de infância, não conservavam suas crianças em casa. A partir dos sete anos, eram enviadas para outras famílias para morarem e iniciarem suas vidas, ou para aprenderem "maneiras de um cavaleiro" ou novos ofícios (Ariès,1995:228).

Nessas condições, a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a elas mais tarde, depois de adulto, o que nem sempre acontecia. A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso das famílias muito pobres, elas não correspondiam a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a "casa" dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem (grifo meu. Ariès,1985:231).

Para Ariès o sentimento de família nasce concomitantemente à vivência da privacidade, da intimidade familiar e da passagem da aprendizagem de geração à geração ao ensino nas escolas. *O sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo de segredo* (Ariès, 1985:238). A família torna-se, portanto, uma *sociedade fechada*, isolada do burburinho da multidão. Tal isolamento torna-se possível na medida que ocorre o retraimento da antiga sociabilidade característica da Idade Média.

Na Idade Média, a sociabilidade se dava na vida pública, quase não existia intimidade, a casa era aberta aos vizinhos, clientes, amigos; aos poucos ela começa a se restringir à vida familiar. Esta restrição é característica da família moderna a qual *separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos* (op.cit: 271).

Esse retraimento das famílias européias não ocorreu para todas as classes sociais concomitantemente. As primeiras famílias a se transformar são as de elite e as últimas são as populares as quais, até o início do século XIX, ainda preservavam a sociabilidade da Idade Média.

Se na Europa essa transformação ocorreu a partir do século XVII, no Brasil, fica difícil, segundo Costa (1999), demarcar uma data precisa. Mas o que se percebe é que, até início do

século XIX, as manifestações de um sentimento de família eram raras, elas começaram a se tornar mais expressivas e freqüentes nas famílias de elite e de classe média, com o interesse da medicina social² e dos políticos pelas crianças e famílias dessas classes; e nas famílias populares tal sentimento é percebido, no final do século XIX, com o advento da República, época em que *a infância pauperizada surge como parte da questão social* (Alvim & Valladares, 1988:4), e a medicina social objetivava, nesta época, além da higienização³ das famílias pobres, *a disciplinarização da cultura popular via a redefinição de alguns hábitos cotidianos* (op.cit.:5) de tais famílias.

2.1.- Preservar a Moral, a ordem e proteger a sociedade das disparidades sociais - a fase caritativa da assistência.

No Brasil Colônia e no Império, não havia o interesse por modificar o comportamento das famílias escravas e pobres livres, estas, (...) *juntamente com os desclassificados de todo tipo, serão trazidos `a cena médica como aliados na luta contra a rebeldia familiar. Escravos, mendigos, loucos, vagabundos, ciganos, capoeiras, etc., servirão de anti-norma, de casos-limite de infração higiênica. A eles vão ser dedicados outras políticas médicas (...) as camadas dos "sem-família" vai continuar entregue à polícia, ao recrutamento militar ou aos espaços de segregação higienizados como prisões e asilos*" (Costa, 1999:33). E tal postura perante as famílias populares perdurará por muito tempo, o que será mostrado no decorrer deste capítulo.

A *família-padrão*⁴ do período Colonial e do Império era a família patriarcal. Tais famílias não se organizavam em função da criança, mas sim em função da propriedade, da continuidade de uma tradição e em torno dos valores religiosos.

² A medicina social buscava, através do movimento higienista, (...) *a universalização de novos valores, como a convicção de que o Estado era mais importante que o grupo familiar (...) a ordem médica vai produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição da cidade, do Estado, da pátria*" (Costa, 1999:48). O poder da norma se diferencia do poder da lei. Esta é repreensiva e punitiva. *A lei, através da repressão, busca principalmente negar desqualificar, obstruir a via de acesso do indesejável.* (Costa, 1999:50). A norma age mais através das práticas discursivas as quais se utilizam de dispositivos variados tais como: *técnicas físicas de controle corporal; regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições; técnicas de organização arquitetônica dos espaços; técnicas de criação de necessidades físicas e emocionais etc.*" (Costa, 1999:50).

³ *A higiene funcionou como auxiliar na política de transformação dos indivíduos [constituir indivíduos burgueses] em função das razões do Estado* (Costa, 1999:32) A higienização das famílias pobres desenvolveu-se paralelamente ao desenvolvimento urbano.

⁴ Termo utilizado por Neder, 2004.

Em tal *família-padrão*, o comportamento da mulher e o dos filhos eram subordinados e submissos ao pai. Os filhos exerciam uma função instrumental na família, ou seja, o filho mais velho iria dar continuidade à propriedade familiar. Cabia ao patriarca dar o destino para cada membro de sua família. E tal destino estava atrelado aos objetivos do grupo familiar e não de cada indivíduo. Na família patriarcal, as necessidades grupais são superiores às individuais. Superioridade que chegava a negar a individualidade de cada membro da família.

A família patriarcal era um modelo idealizado pela classe dominante em contraposição a outras organizações (famílias escravas, famílias pobres formadas pelos homens livres⁵), as quais eram consideradas por tal classe desordenadas, anormais, amorfas, anônimas, cujos membros viviam em um *caos sexual* (Corrêa, 1982:28), chegando a ponto de não serem consideradas famílias por não se organizarem da mesma forma que a patriarcal. Ocorre, portanto, a hegemonia do modelo da família patriarcal a ponto de achatar *as diferenças, comprimindo-as até caberem todas num mesmo molde (...)* (Corrêa, 1982:25). Segundo Costa, *Toda formação social que pudesse fraturar o mito [da família patriarcal] de sua universalidade era sistematicamente aniquilada. A família escrava foi destruída pela violência física e a dos homens livres pobres, pela corrupção, pelo favor e pelo clientelismo* (1999:37).

A concepção da classe dominante sobre as famílias de origem africana escravizadas estava apoiada na visão de que os africanos eram "coisa", ou seja, se encontravam numa condição pré-humana. Segundo Neder, para os europeus as famílias escravas eram tipos de famílias que moravam em senzalas, *viviam em promiscuidade sexual, como bestas, como animais* (2004:30). E, segundo a mesma autora, tal concepção *foi cravada no imaginário social brasileiro e que está ainda muito vivo* (op.cit:30).

Como nos aponta Neder, a família patriarcal era *reprodutora das normas de disciplinamento e controle social (e sexual) ditadas pela Igreja* (2004:29). Um dos comportamentos controlados era o sexual. O casamento não tinha como uma de suas funções a

⁵ Segundo Senes (1999), (...) *até alguns anos atrás os estudos sobre o cativo no Brasil tendiam a descrever as práticas sexuais e a vida familiar dos escravos como evidências de uma "patologia social"-de uma falta de normas e nexos sociais-. que impossibilitasse não apenas a aglutinação das pessoas na vida privada, mas também uma ação coletiva e "política" conseqüente* (1999:28). Em seu livro, Senes desconstrói esta idéia. Em relação as famílias dos homens livres, encontramos alguns dados em Franco (1997), os quais mostra outras organizações familiares diferentes da patriarcal. Um estudo recente é o Teixeira (2004), no qual o autor nos mostra, por meio de uma pesquisa sobre as mulheres chefes de família no Brasil (1765-1850) focando a formação da cidade de Campinas, que muitas mulheres (pobres ou mais abastadas) assumiam a chefia da casa constituindo novas configurações familiares.

satisfação sexual, mas sim a procriação. Nesta época, havia a preocupação, por influência da Igreja, de preservar a honra da mulher. Sendo assim, se houvesse a procriação fora do casamento tal comportamento seria punido aos olhos da sociedade. Portanto, os filhos ilegítimos, quando não eram abortados ou mortos, acabavam sendo abandonados⁶.

O abandono de crianças era um problema social na época colonial e do Império. E tais abandonos não ocorriam apenas pela ilegitimidade do relacionamento entre o casal. As razões do abandono eram diversas. Segundo Marcílio (1998), outras causas mais fortes que a ilegitimidade motivavam tal comportamento. Para Marcílio (op.cit), são várias as causas do abandono, mas *a maior parte das crianças destinadas pelos pais ao abandono provinha, sem sombra de dúvida, de lares muito pobres, de pais não casados* (Marcílio, 1998:266).

Como nos alerta Marcílio, *por melhor que fossem as condições naturais da terra, o sistema colonial implantado - de escravidão e da concentração de riqueza, em torno da grande propriedade monocultora, para a exportação - determinou a existência de uma linha de pobreza abaixo da qual se situava boa parte da população livre* (1998:257). Dessa forma, o abandono gerado pela pobreza começou a crescer e a tornar-se um problema social na época. E para dar resposta a este problema, prevenindo o infanticídio e o aborto, a Igreja, por meio das Santas Casas de Misericórdia, organizou as Casas dos Expostos onde se instalou uma Roda⁷ para receber tais crianças.

A Casa dos Expostos, os asilos e as Casas das Recolhidas formam o conjunto de assistência asilar caritativo desenvolvido pelas Santas Casas de Misericórdia⁸ no período colonial

⁶ Os pais, no direito Romano, tinham direito absoluto sobre os filhos. Eles poderiam, respaldados pela Lei das XII Tábuas, *rejeitar os filhos recém-nascidos, abandoná-los, expô-los (...) vendê-los como escravos e até matá-los (...)*. O direito de vida e morte dos pais sobre os filhos foi impedido no século III da era cristã, mas o direito de abandoná-lo e expô-lo continuava a ser *permitido o que vem demonstrar a forma como o fenômeno - abandono dos filhos - encontrava justificativa na miséria, prática cristalizada pelos séculos afora, no cotidiano de famílias pobres e de mulheres sós* (Negrão, 2004: 23-24). Apenas em 1890 com o Código Penal foi decretado proibido a exposição e o abandono de crianças menores de sete anos. Mas como nos mostra Marcílio (1998) a prática do abandono entra no século vinte, mostrando que a lei não produz os efeitos desejados (Negrão, 2004:32).

⁷ A Casa dos Expostos tinha como símbolo a roda a qual tinha o formato de (...) *um cilindro oco, girando em torno do seu próprio eixo, com uma abertura em uma das faces voltada para uma janela que se abria para receber crianças enjeitadas. Colocada a criança, por vezes acompanhada de seus pertences e cartas, no interior desse cilindro, este girava 180 graus de tal forma que a enjeitada era recolhida por uma religiosa que providenciava sua internação* (Negrão, 2004:42). Algumas Casas de Misericórdias não aceitavam a existência da Roda em suas dependências, como é o caso da de Campinas. Segundo Negrão (op.cit) para as elites da época ter uma Roda de Expostos na cidade estaria implicitamente denunciando os filhos ilegítimos, rejeitados, cravando uma mancha social, já que tais comportamentos eram punidos pelas famílias de elite da cidade as quais aparentemente se comportavam de forma contrária.

⁸ Para melhor compreensão da gênese das Santas Casas no Brasil e em Campinas consultar Negrão, op. cit., 2004.

e no império. Tal assistência é a maior representante⁹ da assistência à infância desvalida desse período histórico.

A fase caritativa da assistência à infância e à adolescência, segundo Marcílio (1998), tem uma base religiosa, marcada por práticas paternalistas sem interesse em transformações sociais, que privilegiam a caridade e a benemerência. Os mais ricos, ao empreender ações caritativas, buscam receber a salvação de suas almas, o reconhecimento social e o status de beneméritos. A ideologia desta fase é (...) *procurar-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas* (p.134). Para Marcílio (op.cit.), o trabalho realizado pelas casas de assistência caritativas resumia-se em abrigar as crianças, sem apresentarem um plano e objetivos educacionais e profissionalizantes.

Nesta fase, segundo Graciani (1997), é a Igreja, por meio das Santas Casas de Misericórdia, irmandades, confrarias e congregações, que dá respostas aos problemas da criança pobre. Não havia instituições públicas para atender à demanda.

Sendo assim, *A problemática da criança desvalida do Brasil Colônia e Império*, segundo Rizzini¹⁰, é *inseparável da sociedade colonial e escravagista, da honra das famílias e da assistência à caridade e à misericórdia* (1993:12). Portanto, por meio da Casa dos Expostos, a Igreja pretendia proteger a mãe da desonra como também *salvaguardar a 'moral pública'* já que a roda dos expostos *possibilitava o reconhecimento incondicional de bebês abandonados, sem que o asilo tivesse qualquer tipo de contato com o (a) autor(a) do abandono* (Rizzini op.cit:51).

Segundo Rizzini, o modelo assistencial asilar caritativo tinha como justificativa a preservação moral da criança para com isso, preservar a sociedade de possíveis enjeitados desviantes pobres, protegendo, portanto, *a sociedade do seu convívio incômodo e delator das disparidades sociais* (Op.cit.:53), já que os desvalidos estavam sob a tutela dos ricos e afastados do convívio social.

Por meio da educação moral pretendia-se salvar os enjeitados, pois suas famílias eram vistas como indigentes, devassas e com más condutas, impossibilitadas, portanto, de educar

⁹ Não estamos considerando a educação jesuíta como representante pois, segundo Marcílio, os jesuítas que foram os educadores do Brasil por dois séculos, não se preocupavam com as crianças pobres, abandonadas, escravas e muito menos com as mulheres. A atenção deles centrava-se nos *indiozinhos*, através dos quais desenvolveram uma pedagogia do *tipo autoritária e de comportamentos* (Marcílio, 1998:131).

¹⁰ Utilizo várias vezes referências à Irma Rizzini e à Irene Rizzini restringindo, em muitos momentos, a reflexão da história da assistência à infância, em torno da produção dessas duas pesquisadoras. Essa restrição foi proposital pois entre as bibliografias consultadas, Rizzini e Rizzini foi a que apresentou uma relação, em muitos momentos das suas obras, entre a história da assistência e as famílias populares.

moralmente seus filhos. A reclusão, em asilos, era vista como a melhor saída, pois prestar socorro às crianças no asilo era mais vantajoso economicamente do que nas famílias, pois, no asilo, havia controle sobre a utilização dos recursos já que os pais poderiam perder o dinheiro em orgias e devassidões (Rizzini: 1993:51).

A criança pobre, em quase todo período colonial e do Império, não era foco de atenção e preocupação dos adultos, atitude que se manifestará em fases posteriores, ela encontrava-se no anonimato (Rizzini, op.cit.:15). Portanto, o sentimento de família entre as classes populares não ocorre nesta época, como foi abordado acima, tal sentimento começa a ser introduzido na cultura das classes populares aos poucos pelos higienistas do Brasil República, época em que a criança pobre sai da posição secundária na família e na sociedade e torna-se uma peça-chave na nova ordem social que se organizava com o advento da República (Rizzini op.cit:48).

2.1- Organização, método, ordem, disciplina, descrição e discriminação: a fase filantrópica da assistência.

Para compreendermos melhor a função que a infância assume no Brasil República, é importante salientar que o século XIX, principalmente na sua segunda metade, foi um século de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais que influenciaram sensivelmente a assistência à infância: o fim do regime da escravidão, a queda da monarquia, a separação do Estado da Igreja, as epidemias de febre amarela e de cólera, fazendo com que muitas crianças ficassem órfãs e desamparadas e domínio do cientificismo influenciado pela filosofia positivista; segundo Marcílio,

(...) o país [na época em questão] recebeu levas de imigrantes. A industrialização promoveu o setor terciário da economia. Desenrolava-se forte movimentação espacial interna da população - do campo para as cidades, de uma região para outra - provocando uma crescente urbanização e, depois, o aparecimento das megacidades, com o êxodo de migrantes das regiões pobres para áreas mais atraentes (1998:191).

No Brasil República, continua-se o trabalho de assistência às crianças desvalidas por meio de seu afastamento da sociedade, ou seja, desenvolve-se uma política de atendimento pautada na internação para prevenir as desordens e recuperar os desviantes. É, nesta época, que surge os institutos, os reformatórios, as colônias, as escolas correccionais, no lugar dos antigos asilos. (Rizzini, 1995).

As primeiras ações assistenciais do governo republicano são repressivas e depois, aos poucos, começam a surgir ações pautadas pelo pensamento filantrópico, fundamentado na ciência. Mas, mesmo surgindo tais ações, percebe-se que a repressão não foi extinta por completo, o que ocorreu foi uma divisão de ações, ou seja, uma para criança pobre e outra para os menores, o que será melhor abordado mais a frente.

O projeto republicano, influenciado por idéias positivistas¹¹ e liberais, tinha como valores centrais a disciplina, a ordem, o progresso e o trabalho. Este assume posição estratégica em tal projeto, como também assume um caráter moral, pois *é através dele que se honra e engrandece a pátria* (Rizzini, 1993).

Os republicanos idealizavam civilizar o país, educar o povo para que este saísse da barbárie em que se encontrava, pois para a elite intelectual e política da época, protagonizada pelo homem moderno, industrial e capitalista, o Brasil era uma nação ainda a ser construída e, para isso, o povo, visto pela elite como bruto e ignorante, tinha de ser tirado de tal ignorância e barbárie para que fosse possível construir um país civilizado. Portanto, segundo Neder, (...) no *projeto republicano dos positivistas, a Educação ocupa um lugar fundamental para o ideal de "ordem e progresso"* (2004:32).

Mas o projeto político da República não seria de fácil execução já que tinham o objetivo de formar um povo educado, " (...) *mas não ao ponto de ameaçar os detentores do poder, um povo trabalhador, porém sobre controle, sem consciência do valor de sua força de trabalho, um povo que acalentasse amor à pátria, mas que não almejasse governá-la*"¹² (Rizzini: 1997:137-138).

Neder nos mostra que em tal projeto republicano os setores populares acabaram sendo vítimas de manobras políticas que garantiram a continuidade da exclusão dos homens pobres e livres no processo de aquisição de terras. Às famílias populares, por meio do olhar positivista influenciado pelo racismo de base biológica, foi impedido o acesso a terra, pois essas eram consideradas incapazes, inferiores biologicamente no que diz respeito à inteligência e à aptidão para cultivar sozinhas a terra. Tal determinismo biológico inferiorizava as famílias populares e

¹¹ Segundo Neder, (...) *o paradigma científico hegemônico no contexto da Proclamação da República era o racismo de inspiração biologista (o darwinismo social que fundamentava o positivismo e o evolucionismo) (...)* (2004:26).

¹² É a partir destes objetivos que a política para infância, segundo Rizzini, 1993, foi predominantemente jurídica-assistencial e não uma política nacional de educação de qualidade em que todos teriam acesso.

embasava a crença de que era inoperante *qualquer política educacional para uma massa de escravos, "biologicamente inferiores"* (2004:33).

Segundo Neder (2004), mesmo com a mudança do embasamento científico não haveria disposição psico-afetiva em relação às famílias populares, ou seja, não se considerava importante investir em escolas com ensino de qualidade para os setores populares, pois esses eram considerados seres inferiores sem capacidade para aprender.

Sendo assim, a educação pregada pelos republicanos destinada aos pobres era uma educação pelo trabalho. Segundo Rizzini, no período Republicano, o uso da palavra educação estava associado a uma educação *como antídoto à ociosidade e à criminalidade e não como instrumento que possibilitasse melhores chances de igualdade social* (1997:240). E a criança era o principal instrumento no processo civilizatório republicano, pois era possível, por meio dela, moldar o país como se molda uma criança.

A criança pobre, portanto, sai da posição secundária da época colonial e do Império e assume uma função política e social central na República: ela (...) *passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; como 'chave para o futuro', um ser em formação - 'dúctil e moldável' - que tanto pode ser transformado em 'homem de bem' (elemento útil para o progresso da nação) ou num 'degenerado' (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)* (Rizzini, 1997:25).

É neste período, portanto, que se observa com mais clareza o sentimento de infância nas classes populares. E concomitante a tal sentimento fortalecia uma nova *família-padrão*, diferente do padrão familiar do Brasil Colônia e do Império - a família patriarcal -. Esta perde força como modelo a ser seguido e surge outro que representará a forma de viver da burguesia. Esta terá como organização familiar a família burguesa, ou seja, uma organização familiar restrita ao núcleo familiar não extensa como a tradicional. Um modelo familiar, segundo Neder, *moralista e "higiênico"* o qual tem a criança como preocupação primeira da sua organização. (Neder, 2004: 27).

Segundo Costa, (...) *O indivíduo de extração burguesa, desde a infância, aprende a julgar-se "superior" aos que se situam abaixo dele na escala ideológica de valores sócio-raciais* (1999:13-14). A ideologia política burguesa por meio do movimento higienista constrói um *modelo anatômico* que refletia a *superioridade biológico-social*: (...) *corpo robusto e harmonioso, organicamente oposto ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial*

(op.cit.:13). E aqueles que não espelhavam tal modelo refletiam uma inferioridade biológica-social: caipiras, crioulos, paraíbas etc. Não só o corpo destes, mas tudo aquilo que era manifestado por ele : os gestos, a fala, o modo de ser e viver, eram pejorativamente avaliados pela elite. Além de uma imagem de corpo ideal, a burguesia criou também (...) *a figura do indivíduo contido, polido, "bem educado", cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado do gentleman, do petit-bourgeois europeu* (op.cit.:14); para os burgueses higienistas o indivíduo inculto era inferior ao culto, criando, portanto, uma hierarquia social da inteligência. Paralelamente a isso, restringiram as potências do homem e da mulher divulgando idéias preconceituosas, ou seja, o homem era dotado de um cérebro potente o qual capacitava-o para atividades intelectuais e a mulher apenas para atividades domésticas.

Não acaba aqui a lista que Costa levanta sobre a ideologia política burguesa desenvolvida pelo movimento higienista, ele mostra a influência dela na vivência da sexualidade, nos papéis de mãe e de pai, por exemplo. Mas o importante para nós é salientar que as pessoas consideradas pela elite como inferiores, símbolo da oposição ao modelo burguês, eram provenientes das famílias populares. E estas cresciam a cada dia, pois se formava um enorme grupo de desempregados composto por trabalhadores desqualificados os quais se constituem em um *exército de reserva para o capital nascente*.

Por este motivo, os pobres a cada dia tornavam-se mais numerosos e começavam a representar uma ameaça à burguesia emergente e à construção de uma nação civilizada, pois tal grupo se manifestava fora dos padrões socialmente aceitáveis. A pobreza, nesta época e de uma certa forma até os dias atuais, estava associada à degradação moral e à produção de criminosos, pois a miséria era reconhecida como o fator preponderante à produção de criminosos, fato que aumenta nos anos que se seguem à promulgação da República (Rizzini, 1993).

E a Igreja, com sua assistência caritativa, não estava conseguindo conter tal ameaça, portanto, necessitava-se de uma assistência diferente que se organizasse em torno de pressupostos racionais, científicos e não mais religiosos.

Nesta época, as instituições caritativas estavam sendo criticadas pela elite intelectual e política. Para tal grupo, as práticas caritativas contribuíam para o elevado índice de mortalidade infantil, além de desenvolver uma educação quase exclusivamente religiosa, um tratamento aos assistidos indiscriminado e não especializado, como também inexistia o respeito aos preceitos da higiene e da cientificidade no atendimento. A partir disso, para a elite, faltava à assistência

caritativa organização, métodos para realizar o trabalho e ordem. A caridade, portanto, é vista por tal grupo como promotora da miséria e não prepara a criança para a inserção a uma sociedade produtiva (Rizzini, 1993).

É neste momento que se estrutura uma nova assistência, a filantrópica. Esta não rompe totalmente com as práticas caritativas (doações de gêneros de primeira necessidade, por exemplo), mas dá a elas uma nova concepção, ou seja, "*Não mais a esmola que humilha, mas a reintegração social daqueles que seriam os eternos clientes da caridade: os desajustados*" (Rizzini, 1993:58 grifo meu).

Segundo Uhle, *A diferença entre a caridade e a filantropia é que esta última busca o socorro útil. Sem a natureza do investimento, se inspira na moral da poupança. Mais do que doações materiais se dá conselho, "educação" e bom exemplo* (1992:275).

Apesar de não haver uma separação drástica entre a assistência filantrópica e a caritativa, encontram-se diferenças marcantes entre elas: o trabalho filantrópico segue métodos científicos os quais se confundem com valores de ordem, disciplina, organização, discricção e discriminação; há grande aproximação com as ciências médicas e jurídicas; as justificativas morais são mantidas, mas estas são somadas às científicas as quais são provenientes da degenerescência e da eugenia¹³. A filantropia, dessa forma, contribui imensamente com a individualização dos problemas sociais. Portanto,

A filantropia entrou em cena para atender às demandas impostas pela instituição de uma nova ordem política, econômica e social. A força da filantropia resultou da urgência em ajustar as bases do Estado liberal, na lógica capitalista, à realidade da sociedade moderna, uma espécie de ajuste entre liberdade e ordem, mercado livre e trabalho (Rizzini, 1997:152-153).

A filantropia tinha como missão controlar a população pobre e salvar o país da desordem e imoralidade em que se encontrava. O segmento a que se propõe atingir é definido pelos resultados concretos obtidos. Dessa forma, a infância é o alvo principal porque esta tem um retorno previsível, o que já não acontece com os doentes, velhos e alienados (Rizzini, 1993), apesar de agir em suas direções também. Mas o alvo principal da filantropia nos tempos

¹³ A prevenção da medicina se dá pela eugenia e pela degenerescência. A eugenia tem como idéia central a purificação da raça evitando (...) os caracteres psíquicos, físicos e culturais nocivos presentes nas 'raças inferiores' (Rizzini,1993:22). A degenerescência se apóia na idéia que a criança poderá herdar os males dos pais, ou seja, *os desvios patológicos do tipo normal da humanidade, transmitidos hereditariamente*, originando-se por intoxicações diversas (alcooolismo, cocainismo, morfinismo etc) por moléstias adquiridas ou congênitas ou por influências do meio social ou da hereditariedade (...) (op.cit.: 23).

modernos, como nos indica Uhle, é a cidade, pois *A reunião de pessoas nos espaços das cidades expõe as chagas sociais, desnuda a miséria e obriga o olhar do “público” a se voltar para ela* (1992:274).

E dentro deste espaço público que é a cidade, havia entre os filantropos uma preocupação com o abandono moral da infância, e se essa não fosse salva de tal abandono o país também não o seria, portanto *salvar a criança era salvar o país* (Rizzini 1993:121). A solução estava no afastamento da criança do seu meio imoral e em educá-la aos moldes da nação que se idealizava. Este pensamento, que tem sua origem com os jesuítas, perdurará na prática da assistência até a contemporaneidade, por mais que haja novos discursos.

Descobre-se, portanto, na infância a maleabilidade necessária para o projeto político em questão, pois ela poderia ser moldada para o bem ou para o mal, dependendo de quem o fizesse. Dessa forma, (...) *cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação* (Rizzini, 1993:31).

E para que isso fosse possível, teria que se sanear a nação, controlar os passos dos pobres, pois *os focos da desordem, para a elite da época, situavam-se no espaço da pobreza* (Rizzini 1997:89) e a pobreza era concebida pela filantropia como uma anomalia individual, portanto eram os pobres o alvo da educação saneadora.

O termo sanear, extraído da medicina, era com frequência empregado no discurso sobre a transformação do país para designar a necessidade de curar ou remediar os males que aqui grassavam. Denotava particular interesse nos males de cunho moral, associados às pessoas tidas como inferiores (Rizzini, 1997: 175).

A medicina social, portanto, ocupa um grande espaço de poder no cenário social e político do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. *O médico era o salvador encarnado e, de certa maneira, o substituto do padre nas relações cada vez menos cunhadas pela religião, (...) Entendia-se caber ao médico o papel de zelar pelo futuro de toda a humanidade* (Rizzini, 1997: 176-177).

No final do século XIX, o movimento higienista, portanto, abrangeu a infância pobre. E foi a partir do *higienismo infantil* que a elite teve acesso à pobreza a qual, até então, era território da Igreja. Aos poucos a Igreja perde seu espaço e abre caminho para a medicina a qual se infiltra na intimidade das famílias populares na tentativa de mudar seus hábitos de educação, tendo os valores burgueses como norteadores das suas ações.

Segundo Uhle, a filantropia tem a educação como controle, como *policimento ostensivo dos movimentos das crianças das camadas populares. A pretexto de proteção, vemos advogado o direito de administração da vida privada das crianças* (1982:282).

E para que isso fosse possível, necessitou-se estabelecer distinções entre o campo da irracionalidade da fé e da racionalidade filantrópica, ou seja, (...) *marcar a nova ética na esfera estritamente terrena, onde a noção de pecado é substituída pela de vício - algo perfeitamente observável no homem; algo que pode ser adquirido, mas também evitado ou corrigido* (Rizzini, 1997: 177).

Desta maneira, cria-se uma escala de comportamentos ditos virtuosos e viciosos por meio da qual se enquadram as famílias populares. Os pobres dignos eram aqueles que trabalhavam, *mantinham a família unida, os filhos na escola e/ou no trabalho e observavam os costumes religiosos* (...) (Rizzini, 1997:90) Tais pobres, mesmo sendo donos de virtudes, eram vigiados, pois como tinham a ociosidade adquirida pelo meio e pela hereditariedade, era preciso prevenir tais tendências. Já aqueles que apresentavam comportamentos viciosos eram os pobres que *havia se entregado ao hábito do vício e permaneciam no ócio, recusando-se a observar os termos do 'bem viver' na sociedade. Eram avessos ao trabalho, abandonavam os filhos à própria sorte, eram libertinos e arredios aos princípios religiosos* (Rizzini, 1997:105).

O trabalho é o valor moral mais valorizado na época, pois é a partir dele que se constrói um *'homem de bem'*. Portanto, cabia à missão saneadora colocar *na população o hábito de trabalhar e punir severamente os que insistissem em escapar* (Rizzini, 1997:100).

Paralelamente ao trabalho de assistência da medicina às crianças pobres prevenindo o desvio social, a criminalidade, por meio de orientações às mães, surge uma figura social que começa a ser diferenciada das crianças pobres: o menor. Este é alvo de diversas classificações por parte dos novos especialistas da infância, ou seja,

A classificação da infância pobre em diversas categorias tem como objetivo a repartição do universo-alvo da assistência, seja ela estatal ou filantrópica, para melhor controlá-lo; obedecerá à uma causalidade implícita às categorias adotadas, que vai do moral ao social; terá como instrumento de realização os novos especialistas da infância: médicos, juristas e, mais tarde, os assistentes sociais; produzirá novos conceitos, os quais desenvolverão vida independente do conceito de infância, que é o caso dos conceitos de menor, menor abandonado e menor delinqüente (...) (Rizzini, 1993:37).

Segundo Rizzini, (1997) é na República que a construção social do termo "menor" ocorre. Nesta época a justiça se alia à assistência para mudar a intervenção que até então se

realizava sobre a população pobre. Dessa forma, a categoria "menor", em princípio, é encontrada no discurso jurídico e nasce da aliança entre o setor jurídico e assistencial.

Para Rizzini (1993), a categoria menor e criança pobre têm, hipoteticamente, diferenças conceituais. Tal autora analisa textos jurídicos e médicos como também as formas diferenciadas de assistência dirigida ao menor e à criança pobre. Para a classe jurídica o menor foi categorizado pela sua idade, mas ao analisar os textos jurídicos percebe-se que a definição de menor não se restringe apenas ao critério faixa etária, mas também aos critérios de moralidade e classe social, ou seja, *o menor é associado ao 'abandono moral', à criminalidade e à pobreza* (Rizzini, op.cit.:44). E junto ao termo menor iniciará uma prática de classificação minuciosa sobre eles e sua família, através de investigação, a qual proporcionará uma definição do *tipo de tutela mais indicado* (Rizzini, 1997:223).

Percebe-se, nesta época, a tendência de priorizar práticas disciplinares e educativas, as quais poderiam regenerá-los no lugar de internamento em espaços penitenciários. Mas, mesmo priorizando a regeneração, tal prática se desenvolvia em asilos nos quais os menores eram afastados de *um meio tido como enfermo e atentatório à moral* (Rizzini, 1997:225).

Segundo Rizzini, há uma separação invisível entre a noção de criança pobre e a de menor. A criança pobre deve ser amparada e protegida, pois ela representa uma ameaça, por poder tornar-se um menor. *Na noção de menor, já está embutido o desvio, mesmo que este não seja um "delinqüente". O fato de ser abandonado, moral ou fisicamente¹⁴, transforma a criança pobre em menor* (1993:44).

A assistência filantrópica, portanto, irá intervir na educação das crianças pobres e naquelas em *perigo moral*, as quais são filhas de pais considerados incapazes e irresponsáveis. As crianças moralmente abandonadas são 1) *aquelas crianças cujos os pais tenham má conduta notória e escandalosa*; 2) *as crianças cujos pais se entregaram habitualmente à embriaguez*; 3) *aquelas cujos pais vivem da mendicância*; 4) *aquelas cujos os pais tenham sido condenados por crimes de qualquer espécie* (Vaz, 1905:35. In: Rizzini, 1993:40).

A assistência filantrópica se desenvolverá tanto em direção à criança pobre quanto em direção ao menor. Para a primeira criam-se instituições extra-asilares baseadas em saber médico, para segunda criam-se instituições asilares, baseadas no saber jurídico-assistencial, com intuito

¹⁴ Segundo Rizzini, *O abandono moral pressupõe que a criança esteja desamparada na própria família ou junto aos responsáveis. O abandono físico pressupõe o afastamento físico com relação aos responsáveis* (1993:44).

de afastá-lo do convívio social. " *Menor e asilo* " estão um para o outro, como estão também, " *criança pobre* " e " *conselhos às mães pobres* " (Rizzini, 1993:45).

Segundo Rizzini, Barker & Cassaniga,

Essa cultura institucional prevaleceu em grande parte do século XX, respaldada em políticas assistenciais centralizadoras e repressivas. Predominou, ainda, uma postura ambígua e discriminatória em relação às crianças por considerar que necessitam de proteção, e, de outro, defendendo a sociedade da ameaça que representam, quando vistas como perigosas (2000:13).

Além dessa ambigüidade própria da prática de internamento, constata-se uma contradição tanto na assistência asilar quanto na extra-asilar no Brasil República. Para Rizzini (1993), no início de tais assistências, o objetivo delas estava voltado para a contribuição da transformação da sociedade seguindo os valores republicanos da época: disciplina, ordem, progresso e trabalho. Mas o que se percebeu, no decorrer da prática de tais assistências, foi a negação de tal objetivo, na medida que a assistência se preocupou com o indivíduo inapto e não com a transformação social. Dessa forma, a pretensão da assistência torna-se a de adaptar aqueles indivíduos que não conseguem se adequar à vida em sociedade. Assim sendo, considera-se que nada há de errado com a sociedade com suas instituições políticas e econômicas, mas sim com aqueles que não se adaptam a ela ou com aqueles que não conseguem seguir suas normas e regras.

Segundo Rizzini, a assistência, portanto, desenvolveu-se em direção ao *ajustamento do desviante ao meio, produzindo a inaptação onde o indivíduo é responsabilizado por não se ajustar ao processo produtivo e às normas sociais dominantes* (1993:98), ou seja, individualizou-se os problemas sociais.

Segundo Rizzini (op.cit), o menor é a categoria social que bem representa tal pensamento.

2.2- A assistência tutelar: a assistência pública à infância¹⁵

É por meio do projeto político republicano exposto acima que se justificará a tutela aos filhos dos pobres. E será o Estado¹⁶ que desenvolverá, nas primeiras décadas do século XX, uma

¹⁵ Para melhor compreensão do papel do Estado na assistência consultar Rizzini & Vogel. O Menor filho do Estado: pontos de partida para a história da assistência pública à infância no Brasil in Rizzini & Pilotti (orgs). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Annais Livraria Editora, 1995 , 237-298.

¹⁶ Segundo Miotto, as relações entre família e Estado desde seus primórdios foram contraditórias e conflituosas. E a interferência do estado sobre a família ocorre por meio de três vertentes: *Da legislação através da qual se definem e regulam as relações familiares, tais como idade mínima do casamento, obrigatoriedade escolar, deveres e*

assistência tutelar a qual será *legitimada pela criação de uma instância regulatória da infância- o Juízo de Menores e por uma legislação especial - o Código de Menores ambos na década de 20)*¹⁷ (Rizzini, 1997:207). Dessa forma, começa a constituir-se a assistência pública à infância. Tal assistência caracterizou-se pela vinculação com instituições jurídico-assistenciais as quais desenvolviam ações de controle e repressão, como também pela sua dependência às instituições particulares (Rizzini, 1995).

Portanto, o Estado nas primeiras décadas do século XX, começa a (...) *exercer uma intervenção mais efetiva na assistência aos necessitados, o que, por sua vez, fundamentava o seu poder de interferir na vida privada da família (pobre)*. (Rizzini, 1995: 257). As famílias que se mostrassem sem condições morais para educar seus filhos na direção do projeto civilizatório, teriam caçados seus direitos sobre a criança.

Em 1921, por meio da Lei Orçamentária Federal, iniciou-se um movimento de organização da assistência pelo setor público, centralizando tal assistência. Em 1923, tal lei aprovou um *regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinqüentes* (Rizzini, 1995:.259), por meio do qual criou-se várias instituições e órgãos que iriam desenvolver o serviço de assistência atuando *desde a apreensão do menor nas ruas, passando pela fiscalização dos estabelecimentos* (op.cit. 259), pelas visitas às famílias e pela proteção, julgamento e defesa dos menores.

Cria-se, assim, nas primeiras décadas do século XX, um aparato assistencial e judiciário para atender as crianças ditas criminosas ou em perigo de o ser. Segundo Rizzini, nesta época (...) *arquitetou-se um intrincado sistema, que Donzelot denominou de "Complexo Tutelar", através do qual, qualquer criança, por sua simples condição de pobreza estava sujeita a ser enquadrada no raio de ação da Justiça-Assistência* (1997:216-217).

Entre as instituições criadas, gera-se, em 1923 no Rio de Janeiro, o primeiro Juízo de Menores do país; em São Paulo foi em 1924. O Juízo de Menores era *um órgão centralizador do*

responsabilidades dos pais, posição e direitos dos cônjuges. Das políticas demográficas, sejam na forma de incentivo à natalidade, como na forma de controle de natalidade. Da difusão de uma cultura de especialistas nos aparatos policiais e assistenciais do Estado destinados especialmente às classes populares (Miotto, 2001:s/p).

¹⁷ A criação do Juizado de Menores e a promulgação do Código de Menores de 1927 permitem a suspensão do *Pátrio Poder ao pai ou à mãe: que por abuso de autoridade, negligência, incapacidade, impossibilidade de exercer o seu poder, faltar habitualmente ao cumprimento dos deveres paternos* (Rizzini, 1997:234). A legislação citada simboliza a necessidade de reprimir a criminalidade infantil a qual crescia a cada ano e, portanto, gerava um certo pânico na população.

atendimento oficial ao menor, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família (Rizzini, op. cit 258). Este órgão encaminhava menores "abandonados" e "delinqüentes" às instituições existentes seja as particulares ou estatais. *O objetivo da internação era preservar ou reformar os menores apreendidos* (op.cit: 258), mas não só internar, pois se entendia que o problema da criança era um problema da família sendo este um problema social.

Desse modo, Sabóia Lima atribuía ao Juízo a 'função social' de proteção à família, obrigando aos pais que abandonaram os filhos a contribuir com uma pensão a título de alimentos (desconto em folha). Além disso, cabia-lhe não criar obstáculos aos pedidos de tutela e guarda, sendo este um dos meios de oferecer ao 'menor desvalido' um ambiente familiar; autorizar o trabalho de menores, impedindo a vadiagem e ociosidade' e proporcionar recursos aos lares pobres. (op.cit: 261)

E para que a intervenção assistencial e judiciária fosse eficaz as famílias pobres deixaram de ter uma caracterização abstrata e começaram a ser classificadas por meio de um estudo e análise minuciosa, metodizando a assistência. Deste trabalho, nasceram várias categorias de família e infância: *"famílias pobres, famílias pervertidas, crianças abandonadas, vadias, libertinas, delinqüentes, em perigo moral, etc* ¹⁸(Rizzini, 1993:24).

O Juízo de Menores através de um apoio técnico profissional buscava conhecer a personalidade física, psíquica e moral do menor. Este objetivo mostra que "após o domínio absoluto da causalidade moral, começaram a crescer, em importância, as causas psíquicas, físicas, sociais e econômicas, na explicação do desvio de comportamento do menor. As causas morais, como os 'maus costumes', a 'frouxidão moral', o enfraquecimento da autoridade familiar', juntaram-se os 'distúrbios físicos e psíquicos', a 'hereditariedade', o urbanismo' e o 'pauperismo'". (Rizzini, 1995:266).

Em meados da década de trinta, integrou-se, ao apoio técnico fornecido ao Juízo de Menores, o Laboratório de Biologia Infantil o qual subsidiava o setor judiciário nas suas decisões em relação ao destino dos menores.

Tal laboratório realizava exames mentais, físicos e sociais, investigando com detalhes a influência das taras hereditárias e do meio, para conhecer as causas que levava a criança ao vício e ao crime. Ao apurar as causas, o "menor" recebia um diagnóstico no qual se definia se ele era

¹⁸ Segundo Rizzini (1993), esta análise e estudo caracterizam-se pela tecnologia de controle social, definida por Foucault de enquadramento. Para este, segundo a autora, o enquadramento tem como utopia uma cidade perfeitamente governada para o objetivo de seu progresso e bem-estar dos seus moradores. Esta técnica tem objetivo político e médico, ou seja, para o primeiro é importante isolar a doença e para o segundo controlar a população, além de ter o objetivo econômico de disciplinar a população aumentando a utilidade dos indivíduos na medida que crescem suas aptidões, rendimentos e velocidade

físico e psiquicamente normal ou anormal. Tal diagnóstico legitimava *cientificamente, uma prática de exclusão e discriminação* (Rizzini:op.cit., 266).

Esse diagnóstico, realizado na década de 30, mostra claramente a diferença dos realizados nessa década e na década de 20. Na primeira, o diagnóstico é composto basicamente por termos psiquiátricos, mostrando uma grande preocupação com a saúde mental do menor o que não acontece com o segundo.

Por meio do diagnóstico *o Juízo atribuía ao indivíduo as causas de seu comportamento desviante, embora o discurso dos agentes reconhecesse a importância das causas sociais e econômicas da criminalidade* (Rizzini, op.cit, 266).

O Juiz de Menores, na década de 40, enfrenta problemas no seu trabalho (demanda excessiva e falta de continuidade do trabalho por outras instituições), e para resolver tais problemas, cria-se um órgão federal, que centraliza de vez a assistência nacional, tendo como função a *sistematização e orientação dos serviços de assistência a menores desvalidos e transviados* (op.cit: 277) no âmbito nacional: Serviço de Assistência aos Menores (SAM). O Juízo de Menores continuou existindo só que agora com suas funções restringidas, ou seja, ficou com a tarefa de *fiscalizar o regime disciplinar e educativos dos internatos, de acordo com a legislação vigente* (Gusmão, 1941, apud Rizzini, 1995:276).

O SAM direcionava suas ações à criança pobre e a sua família, portanto cria projetos para ambos, que serão desenvolvidos pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr). Este departamento estava vinculado ao Ministério de Educação e foi o primeiro órgão governamental federal responsável pelo estudo e divulgação das questões que envolvem a maternidade, a criança e a adolescência. Seu objetivo era, segundo Rizzini, citando Pereira, *salvar a família para proteger a criança* (Op.cit., 290). Com isso, de forma idealizada, queriam manter a suposta estabilidade familiar protegendo-a de qualquer ameaça externa, juntando forças da sociedade e do Estado. Portanto, o DNCr estava voltado para ação preventiva visando evitar a ruptura na estabilidade familiar e a produção de "menores abandonados". Em tal trabalho preventivo, como foi visto no início da assistência filantrópica, a mãe assume função importante, pois ela é considerada a que é responsável pelos cuidados físicos e morais da criança, logo se a mãe faltasse em casa a criança teria de ser mandada para alguma instituição, a qual garantiria os cuidados necessários.

Essa atitude na medida que desconsidera a rede de reciprocidade da própria família em torno do grupo familiar extenso ou da própria comunidade, contribui para o aumento do número de instituições assistenciais colaborando com o enfraquecimento da rede de reciprocidade das famílias populares.

Portanto, para atingir seu objetivo o DNCr se propõe a criar uma rede institucional (postos de puericultura, creches, Jardins de Infância, Maternidades, Hospitais para criança) dirigida por organizações locais privadas e *orientadas pelos preceitos científicos elaborados pelo DNCr* (Rizzini, op.cit: 289).

Desde a década de 40, por meio do Ministro da Educação e da Saúde, pretendia-se que a questão da infância abandonada saísse da esfera jurídica e fosse para os âmbitos da educação e da saúde, só que isso não ocorreu, pois como nos mostra Rizzini o *atendimento aos menores do Brasil sempre fora controlado pelo aparelho policial-judiciário. A sua transferência para o âmbito da educação e da saúde implicaria numa mudança na forma de se conceber o menor, longe ainda de ser percebido como criança. A clivagem entre os dois conceitos ainda permaneceria intransponível por muitos anos.* (Rizzini, 1995:290-91).

Segundo Rizzini (op.cit), o SAM, a partir da década de 50, começou a ser vinculado pela população a valores negativos, mostrando que tal órgão não estava conseguindo sanar o problema do menor, pois os problemas vinculados a ele aumentavam. Dessa forma, as autoridades envolvidas com o problema começaram a refletir sobre a necessidade de ampliar o número de estabelecimentos que atendem a demanda, tanto quanto mudar tais instituições de internato para a escola pois, para eles, o menor precisa de escola e não de depósito. Nesta fase, já se inicia de forma tímida, a discussão¹⁹ em torno dos males do internamento, mas a mudança ocorrerá, pelo menos enquanto legislação, somente na década de 90.

Além disso, para tais autoridades o problema do menor era *antes de tudo um problema de família* (Rizzini:op.cit:279), ou seja, o problema estava na família. Dessa forma, ampliam o foco da causa do problema, isto é, do indivíduo para a família, mas essa é percebida de forma absoluta, ou seja, a família não é percebida como uma categoria relacional. Portanto, como o trabalho com família sempre esteve vinculado ao trabalho preventivo, propõem-se que se realize outros projetos preventivos (parques infantis, semi-internatos, palestras nas escolas, trabalhos manuais, hortas e jardins, biblioteca circulante etc.) para que o menor não se afaste de seu meio

¹⁹ Em 1959 ocorreu a Convenção Internacional da Criança pela ONU que influenciou a legislação do ECA.

natural e imprescindível. Para Sampaio, segundo a autora, o abrigo é um 'mal necessário', mas a prática excessiva de internamento pode fabricar menores abandonados (op.cit., 279).

O SAM não tardou a fracassar na tentativa de recuperar o menor. Seu insucesso não se deu por falta de conhecimentos específicos sobre o menor, mas sim por reunir em torno de si experiências negativas (1941-1964): castigos corporais, violência sexual, comida de péssima qualidade, falta de higiene, ociosidade, venda de menores a organizações criminosas ou a prostíbulos no caso das meninas, corrupção em todos os níveis hierárquicos.

Portanto, a partir de 1960 começa uma outra fase da assistência à infância: do Estado de Bem-Estar do Menor. Nesta fase, o Estado se define pelo Estado de Bem- Estar Social²⁰, tornando-se o maior interventor e o principal responsável pelas questões da infância e adolescência marginalizadas, centralizando, portanto, a política de atendimento no país.

Os militares, nesta época, governavam o Estado em um regime ditatorial, foram eles que fundaram, em 1964, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM- que tinha por objetivo (...) *formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, mediante estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executem essa política* (BRASIL lei 4.513. In: Vogel, 1995:300), tendo como sujeitos alvo o menor e seu grupo familiar.

Para Graciani (1997), a identidade do Bem-Estar do Menor, apesar de apresentar um discurso avançado, mantinha resquícios do passado. No lugar da visão correcional-repressiva, que caracteriza a fase filantrópica, que via o menor como ameaça social, substituiu essa visão pela de carência, privação.

Tal visão esconde, por trás do seu discurso, uma relação complementar entre os técnicos da FEBEM e as famílias, como nos mostra Guirado em sua pesquisa em uma FEBEM de São Paulo no final da década de setenta.

Segundo Guirado (1986), a família aos olhos do assistente social, que é responsável pelo trabalho com as famílias dentro da FEBEM, é o lugar da negação, da falta, e a instituição e o trabalho técnico são o lugar da positividade.

²⁰ Segundo Mioto, dialogando com Jelin, dentro da estrutura do Estado de bem-Estar Social fica explicitado o reconhecimento da responsabilidade coletiva no enfrentamento das 'dependências' individuais e familiares. Isto é, ninguém nunca é totalmente auto-suficiente, e o bem estar depende tanto de segurança em relação ao futuro e aos eventos críticos da vida, quanto da possibilidade de contar com uma rede de sustentação para garantir a reprodução cotidiana, social e biológica (Mioto, 2001:s/p.).

Há (...) *necessidade desta falta, deste buraco a ser preenchido para que se justifique a existência da função técnica, ou seja, o técnico se define no interjogo das categorias de ausência da clientela e de onipresença da instituição* (Guirado, 1986:69).

Os dois lugares têm uma relação de complementaridade, ou seja, o lugar da positividade é aquele do preceptor, educador, conscientizador, informador, mobilizador, conhecedor, interessado e o lugar da negação é o do desinformado, desinteressado, desmobilizado, desmotivado e desconhecedor. *A relação entre eles é a de preenchimento, que não pode, no entanto, preencher de fato, pois se isso ocorrer, pela oposição como se definem os lugares, o outro desaparece...* (Guirado, 1986:70).

Portanto, o discurso é de carência explícita, a relação é de dependência das famílias ao trabalho oferecido. Dessa forma, quanto mais se estabelece a relação de dependência do outro em relação ao trabalho, mais se fortalece a justificativa da existência da instituição. Fato percebido não só no caso da FEBEM em questão, mas em outras instituições, ou seja, paradoxalmente, as práticas institucionais alimentam a problemática com a qual trabalham em uma busca, embora inconsciente, de auto-valorização.

Segundo Fonseca, há uma contradição inerente entre as intenções humanistas dos técnicos profissionais (assistente social e psicólogos) e a política pragmática do Estado, explicitando, portanto, a contradição do sistema. Os técnicos que, ao mesmo tempo, fazem de tudo para que não haja novos casos de internamento de crianças da família, orientando os pais no relacionamento familiar, nas questões financeiras e em outras situações problemas, ao entrar na instituição (...) *a situação se inverte. A família é submetida a uma bateria de entrevistas, avaliações psicológicas, controle da moradia etc., e se não quer perder o filho para sempre, tem que provar sua aptidão para criá-lo(...)* No inquérito familiar, *dificilmente vão se constatar condições higiênicas e econômicas adequadas ao bom desenvolvimento da criança e, portanto, reluta-se em devolvê-la ao lar original* (1995:111). Portanto, ao mesmo tempo que desestimulam o internamento de novos componentes da família, não aceitam a idéia de devolver o filho internado à família, por esta se encontrar desajustada emocionalmente e em péssimas condições financeiras.

Fonseca também nos mostra o outro lado da moeda, ou seja, desloca o olhar do contexto institucional e olha para o meio do qual os internados provêm. Para as famílias que vivem uma vida de miséria, o internamento assegura o sustento e o disciplinamento de seus

filhos. *A mãe subproletária*, diferente das mulheres mais abastadas, (...) *atribui significados diferentes aos vários termos de família. Assim, por exemplo, o amor materno e o primado do vínculo mãe-filho não seriam necessariamente ameaçados por separações temporárias (mesmo quando prolongadas)* (1995:113). A criança, mesmo depois de anos de internamento, é considerada parte da família, é o que nos mostra Fonseca (op.cit.) em sua pesquisa.

No discurso da Política do Bem-Estar do Menor, encontramos a categoria carência como pedra de toque das suas ações, ou seja, há a intenção de acabar com a carência, pois ela, para tal política, era considerada um caminho sem volta, no qual delineia-se a seguinte corrente causal: carência-abandono-maus tratos-exploração-desvio de conduta-criminalidade. Portanto, as políticas do Bem-Estar trabalham para "neutralizar" tal carência tornando seu objetivo primeiro o atendimento de várias necessidades básicas, tais como: compreensão, amor, saúde, segurança social, educação e recreação (Vogel, 1995:305).

A melhor estratégia, para atender tais necessidades, e como consequência prevenir o desenvolvimento da corrente causal exposta acima, era (incorporando aqui as contradições citadas por Fonseca e Guirado), segundo a política de atendimento da FNABEM, a reintegração do "menor" ao seu ambiente familiar, como também o fortalecimento econômico-social da sua família²¹ (Vogel, op.cit:305).

Pois, segundo o primeiro presidente da FNABEM, citado por Vogel, a política de internamento (...) *debilitava a família, estatizando o que lhe pertencia, e contribuindo, dessa maneira, para afastá-la do ideal da "família bem constituída"* (op.cit:305).

Portanto, para os mentores da Política do Bem-Estar do Menor, *"O processo de marginalização surgia (...) como responsável pela desagregação da família, ou pelo que se chamava, com certo eufemismo, a "disfunção familiar"* (Vogel, op.cit.:304).

No início da década de setenta, a prevenção e a proteção da família foram os carros-chefe do discurso daqueles que presidiam e dirigiam as Fundações Estaduais. A prevenção tinha como objetivo atingir *as causas exôgenas da marginalização do menor que provêm do meio ambiente* (Vogel, Op.cit:310), ou seja, a rua e o lar. Aquela era considerada *a fonte do vício*, e este a causa da marginalização. O que se observa é que, ao mesmo tempo, e considerava a marginalização responsável pela desagregação familiar, consideravam o menor, antes de tudo, *vítima do mal-*

²¹ Tal fortalecimento econômico só ocorre na década de 90 com o projeto do Governo Federal de Bolsa Família.

estar doméstico (Vogel, Op.cit: 310). A família continuou, portanto, sendo culpada pelo *destino* de seus membros.

Sendo assim, a prevenção da marginalização do "menor" tanto voltava-se ao próprio menor para transformá-lo em um "cidadão útil à sociedade", combatendo o abandono, o perigo moral e a sua inadaptação, como também voltava-se à toda população realizando uma "advertência moral", ou seja, para que todos não interrompam a tradição do "modelo de moralidade pública" que é a família brasileira.

Dessa forma, pregavam a *proteção do instituto da família* advertindo todos os cidadãos úteis a assumirem *responsabilidades diante da desagregação familiar* impedindo a penetração de idéias que pudessem gerar "o enfraquecimento dos laços domésticos", não praticar atos contrários à moral e aos bons costumes os quais iam contra, também, a essência dos valores cristãos (drogas, tráfico, livros obscenos) (Vogel, op.cit.:310-11). Dessa forma queriam homogeneizar as famílias em uma única moral. Esse discurso é muito parecido com o pensamento filantrópico, expondo as marcas de um governo ditatorial em que a liberdade de expressão e o direito à diferença encontravam-se restritas.

Nos últimos cinco anos da década de setenta, a visibilidade do fracasso da PNBEM iniciou-se, pois a marginalização tinha aumentado proporcionalmente ao aumento da população, aos processos migratórios e à urbanização, os quais contribuíram para o aumento da pobreza nas grandes cidades. E a FUNABEM não se mostrava em condições de solucionar o problema da marginalização em expansão (Vogel, Op.cit:314).

A PNBEM, mesmo com um discurso inovador sobre a assistência à infância no qual "descartava-se" o método correccional-repressivo, o que se constata da sua atuação é que (...) *até 1975, havia predominado um paradigma corretivo, para o qual os menores carentes e/ou abandonados constituíam a base estrutural de recrutamento da criminalidade urbana* (Vogel, Op.cit:319).

O modelo de assistência da PNBEM revelou-se, após um diagnóstico da sua prática por mais de uma década,

(...) *"autoritário", "perverso" e irrelevante". **Autoritário**, porque privilegiava a família bem integrada ("bem constituída") como critério de sociabilidade e socialização ditas "normais". **Perverso**, porque entendia as obrigações éticas (de redistribuição) como necessidades estratégicas. **Irrelevante**, por fim, porque se revelava incapaz de sanar a "patologia" identificada, sem recorrer à institucionalização do menor, leia-se, ao internamento.*

Este, por fim, fechava o círculo vicioso, produzindo, novamente, "carreiras criminosas" (grifo meu. Vogel, op.cit:319).

Em 1974, a FUNABEM sofreu pequenas transformações entre elas a mudança de órgão subordinador a órgão subordinado, ou seja, ela passou a subordinar-se ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Nesta mesma década, iniciou-se um movimento no setor jurídico para que houvesse uma mudança no Código do Menor, tal movimento teve como resultado a aprovação em 10 de outubro de 1979 de um novo Código de Menores. Este código substituiu a classificação de “menor abandonado” e “delinqüente” do antigo código para a de “*sistema de descrição do estado sócio-econômico-familiar*” dos menores. Esta nova definição teve como objetivo abranger todas as situações irregulares²², ou seja, as que se opunham à normalidade, em que o menor se encontrava.

Tal lei não teve vida longa, pois, ao entrar os anos 80, transformações importantes, no cenário político social, ocorreram no Brasil a abertura democrática e tais transformações atingiram também as leis direcionadas as crianças e os jovens.

Os anos 80 foram muito significativos em relação às políticas de atendimento à infância e à adolescência pobres, apesar desta ser considerada uma “década perdida” no que diz respeito às questões econômicas. Nesta década, inicia-se a construção de um novo perfil da problemática social da criança e do adolescente pobres.

Nos seus primeiros anos, ficou evidenciado a falência do modelo de trabalho da FUNABEM (correcional-repressivo e assistencial, gestão centralizadora e vertical) e tal evidência se fortaleceu junto ao crescimento, no cenário nacional, da figura das crianças e dos adolescentes nas ruas²³. Estes, segundo Costa, Kayayan e Fausto (1991), começam, nos anos 80, a ser considerados *personalidades conhecedoras* da situação da população infanto-juvenil de classes populares do Brasil.

²² Situação irregular é definida da seguinte forma: aquela em que a criança e o adolescente são “*I-privado de condições essenciais à sua subsistência, à saúde e à instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las; II. Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV) privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V) com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI) autor de infração penal.* (Rizzini, 1995: 158).

A situação dos meninos e das meninas de rua, segundo tais pesquisadores, é a ponta de um iceberg que revela a trama econômica e social do Brasil, ou seja, revela as condições indignas em que sobrevivem milhões de famílias nas periferias urbanas, as quais são o reflexo do empobrecimento da zona rural levando milhares de famílias em direção aos centros urbanos para constituir um exército de reserva de mão-de-obra barata para o desenvolvimento industrial. Fato percebido na história de Campinas e no bairro em que foi realizada a pesquisa.

E, por meio desta nova figura social, somada ao desgaste das “velhas” formas de assistência à infância, nasceu, nos anos 80, a necessidade de reinventar as formas de assistência a essa parcela da população. Portanto, segundo Costa, Kayayan e Fausto,

Era preciso aprender a olhar aqueles meninos [crianças e adolescentes nas ruas] a olho nu, com olhar desarmado das categorias estigmatizantes do Código de Menores (“situação Irregular”) e da PNBEM (Política Nacional do Bem Estar do Menor). Chamá-los de “menores” era enquadrá-los nas categorias inscritas nas leis de controle social da infância e da juventude que, só então, nos espíritos mais críticos, começavam a ser percebidas como parte do entulho autoritário que a reconstrução democrática da vida nacional, um dia, haveria de banir do panorama legal brasileiro. O Código de Menores e a PNBEM começavam, assim, a perfilar junto com os demais ordenamentos do regime autoritário, como os atos de exceção, a Lei de Greve, a Lei de Segurança Nacional, a Lei de Imprensa e tantos outros instrumentos de controle da sociedade por parte do Estado (1991:9).

Entre os anos 1984 e 1986, cresce a força em torno de uma nova identidade política em relação à criança e ao adolescente representada pela formação da Coordenação Nacional do Movimento de Meninas e Meninos de Rua . A nova identidade se construía em torno da oposição à *doutrina da situação irregular, consagrada pelo Código de 1979* (Vogel, op.cit:317).

Tal identidade só foi possível se objetivar em um novo ambiente político (em 1984 foi o último ano de um governo ditatorial e início, em 1985, de um governo democrático) e por estar em sintonia com as orientações mundiais em relação aos direitos humanos²⁴.

Portanto, por meio de uma grande mobilização de diversas organizações sociais²⁵, as concepções da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1959, foram incorporadas na nova Constituição do país no artigo 227 :

²³ Nos anos 90, muitas pesquisas e estudos sobre as crianças e os adolescentes nas ruas foram realizadas. Entre elas destaco uma: Fausto, Ayrton; Cervini, Rubem (1991).

²⁴ Ver Norberto Bobbio. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

²⁵ Entre as diversas entidades envolvidas “tiveram especial destaque o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor da CNBB, a Frente Nacional de Defesa da Criança e do Adolescente, a Articulação Nacional dos Centros de Defesa de Direitos, a Coordenação dos Núcleos de Estudo ligados a universidades, a

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 forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão(Constituição, 1988).

Tal artigo culmina, em 1990, na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa vitória resultou na consagração da “doutrina da proteção integral”. Com a “doutrina da situação irregular”, entretanto, caiu a Política Nacional do Bem-Estar do Menor, e esta arrastou consigo a sua “irmã siamesa” - a FUNABEM , como diz Gomes da Costa. (Vogel, op.cit:317) Tal Fundação foi substituída pelo Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA) o qual tinha como objetivo implantar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em todo o território nacional.

A doutrina de proteção integral defendida pela Constituição considera as crianças e adolescentes como a continuidade da família, de um povo e da espécie humana; os consideram pessoas em desenvolvimento, e um grupo social vulnerável. Sendo assim, o Estado, a família e a sociedade precisam protegê-lo integralmente. E tal proteção se dará *por meios de políticas específicas para o atendimento, a promoção e a defesa de seus direitos* (Costa,1994:24).

Essa proteção é diferente daquela pregada pelo Código de Menor de 1979, denominada doutrina de proteção irregular à infância e à adolescência, pois essa lei protegia apenas aqueles que cometessem infração ou estivessem sofrendo alguma carência. Assim, para Silva,

“o Código regulamenta uma situação anormal, enquanto o Estatuto pretende universalizar um direito tido como “fundamental”. Esta diferença está expressa na nova linguagem consagrada pelo Estatuto, que exclui o termo “menor” e universalizou os termos “criança e adolescente” (1994:13).

Portanto, a cisão com a categoria “menor” traz consigo novas concepções de assistência às crianças e aos adolescentes, como também possibilita a mudança de olhar, ou seja, deixa de perceber a criança e o adolescente pobres como portadores de carências e os considera agora cidadãos, *sujeitos de direitos exigíveis em lei* (Costa.1994:.27)²⁶.

Sociedade Brasileira de Pediatria, a Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Costa,1994:.25).

²⁶ O ECA , em relação às legislações passadas , introduz mudanças de conteúdo, mudanças de método e mudanças de gestão. Em relação ao conteúdo, muda-se o paradigma o qual no lugar da doutrina de situação irregular coloca a

Por serem considerados “sujeitos de direitos”, as crianças e os adolescentes

não poderão mais ser tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado. A criança tem o direito ao respeito, à dignidade e à liberdade, e este é um dado novo que em nenhum momento ou circunstância poderá deixar de ser levado em conta (op.cit.:30).

Bobbio nos mostra que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não é um fato isolado no cenário jurídico. Há uma tendência internacional de especificação a qual determina os sujeitos titulares de direitos, ou seja, (...) *esta especificação ocorre com relação seja ao gênero, seja às várias fases da vida, seja à diferença entre estado normal e estados excepcionais da existência humana.. (...) Com relação às várias fases da vida foram-se progressivamente diferenciando os direitos da infância e da velhice, por um lado, e os do homem adulto, por outro (1992:62).*

Segundo Ribeiro, o ECA, além de distinguir a faixa etária, considera que (...) *não são as crianças ou adolescentes que se encontram em situação irregular, mas a sociedade, o Estado ou a família que os colocam em situação de risco (1996:30).* Dessa forma, criam-se tanto um conjunto de direitos que deve ser assegurado quanto instituições que garantam a defesa de tais direitos²⁷.

Para esta pesquisa, dois direitos fundamentais do ECA são importantes de serem explicitados: o Direito à Convivência Familiar e Comunitária e o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer o qual será explicitado adiante. Em relação ao primeiro direito, destaco o artigo 19:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em

doutrina de proteção integral; em relação ao conteúdo, propõe a superação do modelo assistencialista no qual as pessoas pobres eram consideradas carentes, passando a considerá-las sujeitos de direitos. Em relação aos adolescentes em conflito com a lei, prega uma política garantista e rigorosa, ou seja, “*Garantista, na medida em que estende aos adolescentes, a quem atribua autoria de ato infracional, os direitos com que já contavam os delinquentes adultos (...) Rigoroso, na medida em que, além de manter as medidas existentes no antigo Código de Menores (advertência, liberdade assistida, semiliberdade e internação), acrescenta novas medidas(...)*” (Costa, 1994:27); em relação a mudanças de gestão na política de atendimento à infância e à juventude, baseia-se em dois princípios: descentralização político-administrativa e participação da população por meio de suas organizações representativas.

²⁷ Com o ECA muitas instituições deixam de existir e outras são criadas tais como: *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDIC) e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CMDCA). A cada um dos conselhos deverão ser associados Fundos dos Direitos e do Adolescente com o objetivo de centralizar recursos destinados a programas de atendimento (Ribeiro,1996:36).*

ambiente livre de presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (Governo do Estado de São Paulo, 1994: 29).

A partir do ECA, a família é considerada o lugar ideal para as crianças e adolescentes se desenvolverem, valoriza-se a convivência familiar e comunitária distanciando-se de legislações que a antecederam as quais pregavam de forma ambígua, como foi mostrado anteriormente, a institucionalização das crianças e adolescentes pobres.

O Estatuto amplia o conceito de família, ou seja, inclui aquelas que são formadas pelos pais ou qualquer um deles e seus descendentes, aquelas que são resultados de união estável, elimina a discriminação entre os filhos ilegítimos, legítimos e adotivos (Governo do Estado de São Paulo, 1994).

Mas, o Estatuto, apesar de incluir outras organizações familiares no conceito de família e reiterar a importância da vivência familiar, considerando (...) *a família como um espaço social privilegiado para a socialização humana* (Ribeiro, 1996: 182), *em detrimento da rua e das instituições* (Cardarello, 1996: 39), mesmo que tais famílias vivam na pobreza²⁸, defende a idéia de que a família pode não ser o melhor lugar para a criança e o adolescente se desenvolverem, ou seja, não necessariamente a família os protege. A sociedade precisa, nas situações de risco pessoal e social, proteger a criança e o adolescente da sua própria família, pois esta pode ser, além de protetora, *violadora de direitos* (Ribeiro, op.cit.: 131).

O ECA, portanto, fortalece a idéia de indivíduo da criança e do adolescente ao formular uma legislação específica que garante seus direitos. Entretanto tal lei pode estar negando os direitos da família. Se o profissional da área de educação social enxerga esta questão, ele acaba sempre perante uma situação difícil, quase um impasse: no momento em que se assegura o direito individual da criança e do adolescente, pode-se estar negando o direito da família²⁹ (Mioto, 2001).

O Conselho Tutelar³⁰, órgão criado pelo ECA, dá visibilidade aos problemas enfrentados pelas famílias pobres³¹, proporcionando ensejo *para que a família seja qualificada como*

²⁸ Artigo 23: *A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder* (Governo de São Paulo, 1994: 29).

²⁹ Esta questão foi refletida por mim no artigo: *A dessacralização legal da família pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): reflexões sobre questões implícitas* in Park & Fernandes (2005).

³⁰ Art.131. *O Conselho Tutelar é o órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei* (Governo de São Paulo, 1994:59).

negligente, agressora etc. Ou seja, inadequada para o desenvolvimento da criança e do adolescente e incapaz de assegurar-lhes os direitos definidos pelo ECA (Ribeiro, 1994:182).

Dessa forma, ao colocar o ECA em prática por meio de suas instituições, algumas pesquisas³² mostram as mesmas ambigüidades do passado; e as famílias continuam sendo culpadas pela situação em que se encontram suas crianças e seus adolescentes, desde os primórdios das discussões dos problemas sociais em torno da infância pobre, como foi mostrado neste capítulo.

Portanto, a mudança de concepção que o ECA propõe não é tarefa fácil de ser conseguida, ela *é difícil, contraditória e complexa*, como nos alerta Costa,

porque este tipo de mudança caminha na contramão de velhas práticas (manipulação, subjugação e controle dos pobres) incrustadas profundamente na estrutura, no funcionamento e na cultura organizacional dos nossos órgãos e instituições responsáveis pelo atendimento à população de baixa renda. (1994:27).

Segundo Costa, para mudar tal olhar e como consequência mudar as relações entre as crianças e os adolescentes pobres, suas famílias e as instituições que os assistem, é imprescindível mudar a forma do trabalho social feito até então, ou seja, colocar no lugar do assistencialismo um *trabalho social educativo e emancipado, baseado na noção de cidadania* (Costa, 1994, 27).

Neste trabalho, assumo o conceito de cidadania cultural de Jelin (1996) o qual incorpora na sua definição os bens simbólicos, o direito a ter uma identidade coletiva e de pertencer a uma comunidade. Segundo Jelin, (...)

Nós os seres humanos pertencemos [sic] não apenas ao gênero humano, mas também a comunidades específicas. A condição humana implica um sentido de pertencer a uma comunidade política. Nesse sentido, as comunidades e as culturas, em sua diversidade, são os ingredientes básicos da humanidade, que dão sentido e conteúdo ao princípio abstrato da igualdade. A igualdade reside, na realidade, em ser membro de culturas diversas e particulares (...) (1996:21).

E em direção a esta idéia está previsto no ECA que sejam respeitados

³¹ Concordo com Miotto quando ela diz que, na prática, são as famílias populares que acabam sofrendo mais a vigilância dos órgãos fiscalizadores de violação de direitos, apesar de o ECA generalizar os direitos a todas as crianças e aos adolescentes. Isso ocorre pelo fato de ser mais fácil uma assistente social ou um conselheiro penetrar nos domicílios das famílias pobres- para verificar se são negligentes com seus filhos ou se estão oferecendo uma educação inadequada às crianças- do que entrar em residências de outras classes sociais, as consideradas "normais". Estas conseguem defender seu espaço privado, ocultando suas violências com mais sucesso, além de buscarem *alternativas de soluções sem publicização* (Miotto, 2000).

³² Consultar Ribeiro (1994) e Cardarelli (1996).

(...) *os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura* (op.cit:37, artigo 58).

Portanto, espera-se com o ECA, que a criança e o adolescente sejam percebidos como categorias relacionais e não atomizadas e espera-se que a família seja parte preponderante de tais relações.

Portanto, como nos indica Neder, é importante que o enfoque dado às questões das famílias seja aquele que valorize os núcleos familiares como *locus de produção de identidade social básica para qualquer criança* (2004:44), ou seja, que os agentes sociais de diversas áreas abandonem

(...) *uma conotação moralista, fundada em preocupações meramente com atitudes e comportamentos, para trabalhar as identidades (étnico-cultural, sexual, nacional etc). A ênfase nos aspectos históricos e culturais possibilitará a afirmação da autoridade e da lei (no sentido psicanalítico) dos adultos responsáveis pelas crianças no núcleo familiar, estabelecendo seus limites. Sem dúvida, o conjunto de atributos ideológicos, políticos e psicológicos que circundam a idéia de família irregular desfaz, na essência, qualquer tentativa de valorização das famílias das classes populares, por maiores e mais sinceras que possam ser as intenções de ajuda (e valorização) dessas. Isto porque já se parte de uma desqualificação a priori. Quando é proposto um novo olhar, com especial atenção aos aspectos históricos e culturais, está se buscando uma saída para esta armadilha ideológica. Uma boa política social para as famílias das classes populares (geralmente pobres) deve, portanto, respeitar política e ideologicamente as diferenças, se almejam alguma eficácia* (...) (Neder, 2004: p.44-45).

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA CIDADE DANDO SENTIDO AO COMPLEXO SÃO MARCOS

O local escolhido para realizar a pesquisa - Associação Direito de Ser. Ela situa-se no bairro periférico¹ da cidade de Campinas, Jardim Campineiro. Este bairro pertence à região São Marcos² que é formado por seis bairros separados pela Rodovia Dom Pedro I. De um lado, Jardim São Marcos, Jardim Campineiro, Recanto Fortuna e Vila Esperança. Do outro lado, Jardim Santa Mônica e Chácara dos Amarais³. Todos esses bairros localizam-se na região Norte⁴ da cidade.

Não faremos a caracterização e sócio-histórica do bairro Jardim Campineiro isolada da história⁵ da região. As razões para isso se resumem em dois fatos: o primeiro, o pertencimento do Jardim Campineiro à região do São Marcos é tão forte que a sua história, contada por seus moradores e assistentes sociais da Prefeitura Municipal, se mistura, a todo momento, com a da região; o segundo, os freqüentadores do local em que foi realizada a pesquisa eram também moradores dos outros bairros da região São Marcos e até do Bairro Matão que não pertence à Campinas e não apenas moradores do Jardim Campineiro.

E por entendermos que esses bairros da região São Marcos são resultantes de um momento histórico da cidade de Campinas o que lhes atribui um significado, iniciaremos

¹ Esse bairro é considerado periférico não só no sentido geográfico da palavra, mas pelos serviços públicos que são precários no local, como também pelo fato dos valores imobiliários serem *suficientemente reduzidos para serem suportados pelas populações de baixa renda* (Bolaffi, 1975: 79). Atualmente, um terreno na região não é mais tão acessível à classe popular como era nas décadas de 70 e 80, mas em comparação a bairros de classe média da cidade ele ainda é mais acessível.

² Apesar da maioria dos moradores não ver com bons olhos a denominação de complexo, porque tal nome reforça a idéia de uma região problemática e violenta, a utilizaremos porque essa interpretação popular do termo complexo está baseada na baixa auto-estima da população. Nas Ciências Sociais, o termo Complexo pode indicar também uma região heterogênea com aspectos de pobreza e más condições de vida, mas também com atividades comerciais diversificadas e um processo rápido de transformação das suas funções urbanas que pode levar a revalorização imobiliária e exige dos técnicos que lá atuam flexibilidade, criatividade e ousadia.

³ Anexo 2.

⁴ A região Norte é composta pelos distritos de Barão Geraldo e Nova Aparecida, pelos bairros Jardim Eulina, Jardim Aurélia, Bonfim, Castelo, Chapadão, Parque Fazendinha, Santa Bárbara, Parque São Jorge, Parque Via Norte, Vila Boa Vista, Bairro Boa Vista, San Martim e pela região São Marcos.

⁵ Para colher dados da história do Complexo as fontes utilizadas foram: dissertação de mestrado de Maria José Taube e fontes orais. E em relação à sua caracterização as fontes foram: documentos do Departamento Regional Norte, IBGE, 1996, jornais do Centro de Memória da Unicamp, Correio Popular on line e observação participante. Esta foi fundamental para verificar os dados oficiais.

uma exposição de alguns dados históricos da cidade de Campinas que vão até o início dos loteamentos dos bairros da região. E depois deste momento intercalaremos os dados históricos da região do São Marcos com os de Campinas.

Podemos situar a origem de Campinas, segundo Santos (2002), ao momento em que suas terras foram concedidas por sesmarias (1732), após quatro décadas de ocupação por um assentamento humano denominado Pouso das Campinas Velhas. Em 14 de julho de 1774, Morgado de Mateus, capitão-geral e governador da capitania de São Paulo, manda estabelecer no local das sesmarias a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá como parte da sua estratégia geopolítica para defender os negócios metropolitanos na Colônia. De uma possível investida espanhola de retomada de espaços após a separação das duas coroas, então a sob a égide do monarca espanhol. Portugal tinha o Brasil como *pedra de toque* para seus negócios que giravam em torno de *formação de monopólios e companhias manufatureiras na metrópole portuguesa* (Santos: 2002: 28).

No final do século XVIII, 1797, a Freguesia torna-se Vila de São Carlos pelo seu ótimo desempenho na produção açucareira. E, em 1842, obteve a categoria de cidade levando o nome de Campinas.

A imigração a partir de meados do século XIX e a migração principalmente depois de 1960 fizeram parte preponderante do crescimento populacional da cidade em vários períodos da sua história. A imigração⁶ tomou vulto com o encerramento do tráfico negreiro e a migração a partir da expansão industrial e das mudanças climáticas em alguns estados⁷. Tanto a imigração quanto à migração foram incentivadas pelo poder público a fim de adquirir mão de obra para o crescimento econômico de Campinas (Baeninger, 1996).

O início do desenvolvimento econômico da cidade ocorreu desde os seus primórdios através da economia de subsistência e, posteriormente, através do cultivo da cana-de-açúcar, do café, do algodão, chegando com as ferrovias, o entroncamento

⁶ Nessa época, a imigração era subvencionada, ou seja, o governo brasileiro financiava o transporte e a fixação de imigrantes em pequenas propriedades em terras brasileiras.

⁷ Segundo Taube, *entre 1976 e 1979 houve um aumento substancial da migração para Campinas, que coincidiu com os planos de expansão da indústria local com secas no Nordeste e geadas no Paraná. A conjugação desses fatores foi, certamente, decisiva para a orientação do fluxo migratório para esta região.* (1986:141 vol. I).

rodoviário passa a ser um centro de comércio e de serviços prestados e, por fim, da expansão das indústrias baseadas em alta tecnologia.

O desenvolvimento do setor de comércio e prestação de serviços da cidade foi expressivo a ponto de tornar Campinas, a partir de 1860, um entroncamento de caminhos ferroviários, rodoviários que a conduziram ao status de centro educacional e local onde as instituições de saúde se mostraram modelares.

A crescente urbanização⁸ do município já era percebida na época do cultivo do café, pois pela necessidade do seu transporte para outras regiões, foram construídas as estradas de ferro Mogiana e Paulista (1872) desencadeando núcleos urbanos e atividades relacionadas ao setor ferroviário. O cultivo do café gerou muitos recursos para o município possibilitando outros investimentos urbanos na cidade: *expansão das ferrovias, empresas de serviço, indústrias, bancos, sistema de armazenagem e comunicação* (Baeninger 1996:31).

O desenvolvimento econômico e social levou Campinas a ganhar, em 1880, o título de *Princesa D'Oeste*, chegando mesmo a competir com a capital com maior centro econômico nesse período. Mas, três epidemias subseqüentes de febre amarela no último quartel do século XIX colocaram a cidade em uma situação crítica, levando a um esvaziamento populacional, à crise no setor comercial e exigindo um enorme esforço da população sobrevivente para reerguer a cidade. Daí o seu outro cognome Fênix porque tal como a ave mitológica a cidade ressurgiu das cinzas no início do século XX.

O crescimento urbano da cidade motivou as autoridades a elaborarem um plano urbanístico, em 1937, com o intuito de controlar tal crescimento e com isso atrair grandes investimentos de capitais, pois os governantes da época não queriam que a imagem cristalizada e uma cidade que oferecia ótimas condições de vida para seus habitantes fosse destruída.

Tal plano urbanístico adotou certas medidas para melhorar a comunicação interna, definir os espaços de lazer, comércio e residência e os espaços para a expansão futura da cidade. Segundo Amaral (1955:06), os bairros residenciais da cidade, através da ampliação de tal plano, *dividem-se em categorias também satisfatoriamente*

⁸ Estamos nos referindo ao conceito urbanização, no decorrer desse trabalho, não apenas como o espaço físico e geográfico em que há uma concentração populacional, atividades produtivas e de serviços, mas também e principalmente como um espaço construído pelas relações sociais (Gohn, 1991).

estabelecidas, na medida que seus limites são nítidos, ou seja, cada bairro pertence a uma classe social revelando-nos as diferenças sociais da população. E essas diferenças se acentuam a partir de 1950.

Em 1950, Campinas, segundo Baeninger (1996), já era considerada um importante centro industrial e 70% da sua população morava na zona urbana. Essa expressiva porcentagem de população na zona urbana está relacionada à importância que a cidade assumiu no país em função do modelo econômico vigente nessa década, ganhando mais força na década de 60.

O país, especialmente nas décadas de 50 e 60, estava mudando seu eixo econômico, ou seja, de país de economia basicamente agrícola passou para um país em franco desenvolvimento industrial. Nessa época, a cidade, segundo Schmidt & Farret, tornou-se, mais do que nunca, vital para o desenvolvimento nacional *na medida em que tinha que absorver os enormes contingentes populacionais em movimento rural-urbano* (1986:07).

A população urbana de Campinas na década de 50, segundo Baeninger (*op.cit*) era de 106.834 habitantes e a rural de 45.713 habitantes. Entre a década de 40 e a de 50, a pesquisadora mostra que houve um decréscimo de 0,04% da população rural no município de Campinas. Esse decréscimo indicava fluxos migratórios para certas regiões do Estado. Para Baeninger (*op.cit*), a população emigrada da zona rural não fora toda para a zona urbana da cidade, provavelmente porque teria ido para *outras lavouras em expansão*. Mas o fluxo migratório que dirigiu-se a Campinas, nessa época, teria sido facilitado pela inauguração da via Anhanguera em 1948. Sendo que este fato possibilitara, além da migração, o aumento do perímetro urbano da cidade.

Na década de 50, a especulação imobiliária em Campinas começou a ser percebida, pois a chegada de várias indústrias ao município no final da década de 40 e início da de 50, corroborou a especulação imobiliária, iniciada através do capital imobiliário e do capital industrial. Nessa época, vários loteamentos foram construídos ampliando a malha urbana, iniciando-se também um novo processo de crescimento urbano a verticalização da zona urbana central e o surgimento de novos bairros e loteamentos para as classes de baixa renda.

Para Miranda (2002:80-81)

O intenso processo de valorização imobiliária expulsou a população pobre que se deslocou para áreas mais distantes, processo esse sancionado por ações e omissões do poder público, seja pela aprovação de loteamentos e de normas urbanísticas que cristalizavam esse padrão, seja pela própria implantação de infraestrutura urbana que consolidou o quadro de segregação sócio-espacial.

Assim sendo, concomitante ao crescimento urbano de Campinas, ocorreu a expansão das periferias que se tornaram mais numerosas, a partir do cenário construído na década de 60, ou seja, nesta década o setor industrial cresceu ainda mais, atraindo um número considerável de população migrante para a região. O migrante começou a ser um bode expiatório no final da década de 60 e no início da de 70, ou seja, ele passou a ser visto como a causa da expansão das favelas, *da desorganização urbana e do aumento da mendicância na cidade* (Baeninger, *op.cit*:60).

Segundo Baeninger (1986), na década de sessenta, a população total do município de Campinas era de 219.303 habitantes e, na década de 70, de 375.864 habitantes. Entre as décadas de 60 e 70, Campinas apresentou um crescimento populacional de 71,39% sendo que 44,62% foi de população migrante. Essa porcentagem cresce para 48,65% ao transcorrer as décadas de 70 e 80 quando seu crescimento populacional foi de 76,81%. Na década de 60, a população urbana era de 183.684 habitantes, na de 70 de 333.981 habitantes e na de 80 de 588.318 habitantes, ultrapassando hoje um milhão de habitantes.

O crescimento populacional de Campinas, na sua área urbana em expansão possibilitou a formação de grupos heterogêneos neste espaço. Tais grupos representavam várias origens, credos, condições econômicas etc, retratando uma heterogeneidade social que, segundo Wirth (1967), é peculiar às cidades de porte médio para cima.

E essa diversidade, de uma certa forma, era controlada, pois a distribuição da população não era aleatória, mas sim direcionada a locais diferentes através de uma divisão sócio-espacial que retrata a hierarquia social.

É nesse contexto sócio-econômico da década de 60 que os bairros da região São Marcos são loteados, engrossando, portanto, a fileira dos bairros periféricos de Campinas. A periferação de Campinas decorreu do desenvolvimento econômico da época, ou melhor, a periferia espelhava, segundo Kowarick, *a nível de espaço a segregação imperante no âmbito das relações econômicas* (1979:30).

3.1- COMPLEXO SÃO MARCOS: em meio à violência, entre lembranças da vida rural e das conquistas populares, a construção de identidades

*A gente mora no pior
bairro de Campinas: São
Marcos. Bang! Bang!*
(adolescente freqüentadora da
Direito de Ser, 11 anos)

Os migrantes que formaram a maioria da população da Região, chegavam de vários locais do Brasil (estados do N e NE, de MG, PR e do interior de SP), sendo que a maioria, na sua terra de origem, segundo Taube (*op. cit*), era trabalhador rural.

A fixação desses migrantes em um dos bairros da Região ocorria em meio a uma paisagem híbrida, que misturava o urbano com o rural, pois encontravam-se espalhadas, pelos bairros muitas lavouras de japoneses, existia a plantação de algodão e de café da Fazenda Santa Genebra que se encontrava atrás do bairro São Marcos, onde na década de 90 formar-se-ia o bairro Vila Esperança. Atrás do Jardim Santa Mônica localizava-se a Fazenda Chapadão com sua plantação de algodão e no bairro Recanto Fortuna que ainda era um sítio chamado Ilha das Cobras, existiam muitas árvores frutíferas. Portanto, quando os migrantes se instalavam em um dos bairros do Complexo, percebiam, na paisagem, a semelhança com a vida rural que haviam deixado nos seus Estados de origem.

Além das plantações das fazendas, estes migrantes contribuía para que a paisagem fosse mais rural do que urbana, pois formavam roças nos terrenos ocupados plantando arroz, feijão, mandioca, etc.

O fato do Complexo se encontrar próximo a uma região agrícola, possibilitou a muitos desses migrantes, na maioria das vezes às mulheres e às crianças, provenientes da zona rural⁹, continuarem a trabalhar na terra, contribuindo, portanto, nas suas adaptações, evitando uma ruptura drástica com seus valores (Taube, 1986). Além disso, a existência de vegetação a criação e a natural presença nesse ambiente de animais, aves etc.

⁹ Segundo Taube, a população migrante, normalmente, vive sucessivas migrações, portanto não vieram diretamente da roça pois tiveram outras experiências antes de chegar em Campinas. Esta pesquisadora os chama de migrantes rurais pelo fato de manterem *através das atividades exercidas no campo, padrões e valores tradicionais, com os quais enfrentam as novas condições de vida* (1986:125 vol I).

possibilitava que muitos moradores, em condições financeiras difíceis deles, se alimentassem, como disse um morador em entrevista no vídeo Faces dos Amarais: (...) *caçava passarinho até para ter mistura prá comer*. E as entrevistas realizadas por mim mostraram que a paisagem rural possibilitava para as crianças, desta época, brincadeiras com os recursos da natureza, ao mesmo tempo em que trabalhavam nas lavouras de algodão.

Além da proximidade da zona agrícola, a região, no início da década de 70, ainda não era densamente habitada, a ponto de um morador nos dizer que *todo mundo se conhecia*. Assim ele nos diz, em entrevista concedida: *Aqui não tinha nada (..) hoje por dizer é uma cidade. Tinha pouca casa, todo mundo se conhecia*.

Essa fala nos mostra que a região no início da sua formação era um lugar com características de uma sociedade pouco complexa, mesmo inserido em uma sociedade complexa, pois as relações sociais se faziam conhecendo-se todos os papéis dos interlocutores.

Quando esse morador nos diz que *hoje por dizer é uma cidade*, podemos inferir que para ele a região São Marcos não tinha características de uma cidade tanto nas relações sociais quanto na sua paisagem, pois, nos interstícios da sua fala, percebe-se um cenário com muitos espaços "vazios" esperando pelo crescimento urbano, ratificando a mistura do rural com o urbana citada acima.

O cenário rural trazia com ele a falta de infraestrutura nos bairros do Complexo: as ruas não eram asfaltadas, não havia abastecimento de água, não havia energia elétrica, não existia bom transporte coletivo, nem posto de saúde. Essas ausências são marcas profundas do passado da região. Todos os moradores entrevistados lembram de como precárias de condições de sua vida nessa época.

A região São Marcos era de fato *abandonada*, como nos diz um morador, principalmente nas áreas onde se encontravam as favelas. A iluminação das moradias era por lamparina e o fornecimento da água se fazia era por poço artesiano. Havia apenas um transporte coletivo, uma jardineira velha que sempre quebrava no meio do caminho, e os moradores tinham que completar suas viagens no *trem de canela*, como disse uma moradora, ou seja, a pé. Em relação às escolas havia apenas uma, de pau a pique, no

Santa Mônica e não havia Posto de Saúde. Sendo assim, muitas pessoas precisam seus familiares doentes para um hospital público distante ou recorrer às benzedeadas locais¹⁰.

Essa situação começa esboçar indícios de melhora a partir da construção, em 1970, da rodovia D. Pedro I, separando a região em duas, ou seja, de um lado ficam os bairros São Marcos, Recanto Fortuna e Jardim Campineiro e de outro o Santa Mônica e Chácara dos Amarais. Tanto a rodovia quanto a implantação de fábricas na região contribuíram para o desenvolvimento dos bairros do Complexo, *aumentando a demanda de equipamentos e serviços urbanos* (Taube, 1986), diminuindo, portanto, o isolamento da região com outras regiões da cidade.

Mas, os serviços urbanos que lá chegavam não eram para o uso de todos os moradores, ou seja, no bairro Santa Mônica, por exemplo, segundo Taube, em 1977, a água e a luz eram *fornecidas apenas para os moradores dos terrenos particulares*, não o tendo direito a essas benfeitorias os moradores vivem em lotes ocupados ilegalmente (1986:131 Vol I).

A população favelada em Campinas cresceu vertiginosamente, a partir da década de 70. Os migrantes que chegavam eram incentivados, por profissionais da Prefeitura, a morarem em determinado bairro e em barracos, pois não tinham condições de pagar aluguel ou comprar um terreno.

Nos anos 70, segundo o Sumário de Dados da População de Campinas e Região (1998), a região Norte em que se situa o Complexo São Marcos, apresentou a terceira maior taxa de crescimento populacional entre as cinco regiões administrativas do município: 5,03%, sendo a migração o componente que mais contribuiu para esse crescimento.

Segundo dados da Prefeitura, citados no documento do Plano de Ação Intersetorial para a região do São Marcos (1994), em 1975, havia 50 barracos na região e, em 1978, o número de barracos cresceu para 450.

Esse enorme crescimento de população favelada ocorria, na década de 70, em várias regiões da cidade, sendo que, em 1975, a população favelada estimada de Campinas era

¹⁰ Prática não totalmente extinta, como percebemos na entrevista com uma família, cujo filho frequenta a Direito de Ser. Em tal família os componentes mais velhos são de origem indígena, portanto só procuram o hospital e os médicos quando os sintomas persistem, após o uso de ervas, por exemplo.

de 10.758(dez mil setecentos e cinquenta e oito) com 2.089(dois mil e oitenta e nove) barracos, segundo Baeninger (1996).

No final da década de 70, o Complexo não refletia mais a marca de uma sociedade pouco complexa; já mostrava as características de uma sociedade complexa, ou seja, o lugar crescia e a *cidade* chegava à periferia.

O desenvolvimento industrial da década de 70 acelerou, portanto, o processo de urbanização na cidade e a construção da rodovia D. Pedro I em 1970 atraiu várias pequenas empresas, aumentando com isso a especulação imobiliária na região.

Essa especulação imobiliária levou a Prefeitura, no final da década de 70, a pressionar os favelados a saírem dos terrenos ocupados. Essa pressão conduziu os moradores a fundarem, em 1979, uma Associação dos Moradores de Favela da Região que levou o nome de Associação dos Moradores de Favela do São Marcos¹¹ com o objetivo de resistir à remoção.

Os moradores da Região não cederam facilmente à pressão, fizeram resistência ao desalojamento. Além da resistência à remoção, reivindicavam alguns serviços básicos, vistos como direitos do cidadão, tais como água, luz, asfalto, creche, coleta de lixo, drenagem de córregos etc. Um morador, ex-diretor da Associação dos Moradores de Favela, nos conta que o movimento de resistência ao desalojamento foi possível porque os favelados tinham consciência política de seu papel social¹². Tal época é lembrada com

¹¹O nome São Marcos começou, portanto, a ser representante da Região e não apenas do Bairro São Marcos. Tal nome foi escolhido por encontrar, na época, as lideranças expressivas do movimento no bairro São Marcos e também por lá se localizarem as maiores favelas do Complexo. Essa denominação levou, segundo um morador, a Prefeitura a dar o nome à Região de Complexo São Marcos. Atualmente, alguns moradores e funcionários da Prefeitura denominam o região de Região dos Amarais.

¹² *A comunidade Eclesial de Base (CEB) do Jardim Santa Mônica, interligada às demais comunidades promovia, nessa época, um trabalho de evangelização e conscientização nas favelas. Neste trabalho estavam incluídas as favelas do São Marcos, do Jardim Campineiro e Recanto Fortuna, através de planos pastorais conhecidos como Plano Pastoral dos Jovens, da Periferia, das Vilas Operárias, etc.* (Taube, 1986:99 Vol III). As CEB's eram embasadas no princípio da Teologia da Libertação, a qual, segundo Scherer-Warren (1996), reconhece a validade da historicidade da vida, das experiências cotidianas e de mudança, pois foi nos anos 60 que houve a recomendação do Documento do Concílio Vaticano II para uma doutrina orientada socialmente. Dessa forma, o princípio orientador básico que estrutura a Teologia da Libertação é: consideração à dimensão histórica da vida. A Igreja se vê tendo uma missão através deste princípio, portanto as condições de vida das populações latino-americanas foram avaliadas para que a Igreja buscasse mecanismos de libertação das opressões vividas pela maioria da população. E é através das CEB's, que o trabalho era realizado, pois como a Igreja não tinha padres suficientes para tal trabalho de base, criaram as CEB's na qual os leigos e religiosas participavam. As CEB's sofriam bastante influência do método educativo de Paulo Freire.

orgulho pelos moradores que fizeram parte de tal movimento. Um movimento que formou várias lideranças locais¹³.

O Movimento dos Favelados posteriormente juntam-se com o dos Moradores dos Bairros Periféricos e Clandestinos formando a Assembléia do Povo¹⁴. Tal Assembléia ficou muito conhecida no meio acadêmico e partidário da época a ponto da região do São Marcos levar como marca, além da violência, a de um local habitado por pessoas politizadas.

Após conquistarem, através da Assembléia do Povo, a maioria das reivindicações de infra-estrutura, os favelados continuaram sozinhos a luta pela posse definitiva dos terrenos ocupados. Mas, após várias manobras políticas, não conseguiram conquistar seus direitos previstos na Constituição Federal. Foram conquistá-los de forma parcial, apenas nos últimos anos, o que será melhor explicado mais a frente.

É nesse cenário de movimento social, como nos mostra Taube (*op.cit*), que os agentes externos entram no cotidiano das classes populares representando um grupo ou uma instituição formal. Para tal pesquisadora as estratégias individuais dos favelados estavam intensamente entrelaçadas às ações das instituições sociais e das orientações econômico-políticas mais amplas. Sendo assim, na medida que as favelas e bairros da região cresciam (...) *cresciam também, em verbas e pessoal, os órgãos públicos voltados para a assistência aos carentes, assim como as entidades¹⁵ privadas e religiosas de Campinas* (Taube, 1986: 121). Algumas dessas entidades existem atuando até hoje na Região.

Paralelamente ao grande movimento coletivo descrito acima, a década de 80 em Campinas esboçava traços claros de violência de várias ordens: violência urbana, doméstica, estigmatização etc.

¹³ Entre estas lideranças, destacamos uma que em 2002 tinha uma atuação extra bairro, ou seja, coordenava uma coordenadoria própria para as questões dos negros, ligada à Prefeitura Municipal. Atualmente, está trabalhando em Brasília no governo federal.

¹⁴ A Assembléia do Povo era composta por representantes de bairros de periferia, bairros clandestinos e favelas. Através dela faziam-se reivindicações coletivas por água, energia elétrica, asfalto e posto de saúde. Utilizam-se abaixo-assinados e manifestações públicas para conseguirem respostas positivas às suas reivindicações.

¹⁵ Estas entidades, nos anos 70 e 80, ainda não se denominavam não-governamentais e a sua participação sóciopolítica dava-se como entidades caritativas prestando serviços à comunidade tais como cuidado das crianças e a

A região São Marcos, especialmente o bairro São Marcos, foi considerado, nessa década, pela grande imprensa, segundo Taube (1986), um dos lugares mais perigosos de Campinas.

Na década de 80, segundo a mesma fonte, já havia crianças e adolescentes da favela do bairro São Marcos, viciando-se em cheirar cola de sapateiro, sendo que algumas crianças não tinham mais que seis anos de idade. A pesquisadora mostra, através de um artigo de jornal local, que o tráfico, na favela, alimentava tal vício, assim como contribuía para desenvolvê-lo.

Este quadro de violência trás para Campinas instituições sociais, organizadas pela sociedade civil, para combaterem as diversas formas de violência contra a criança e o adolescente ¹⁶: em 1980, funda-se o Centro de Orientação ao Menor de Campinas (COMEC) que objetivava trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, através de liberdade assistida; em 1985, cria-se o Centro de Atenção aos Maus Tratos da Infância (CRAMI)¹⁷. Nos anos 80, a Prefeitura Municipal criou o Centro de Recepção e Triagem da Criança e Adolescente que atendia crianças e adolescentes encaminhadas pelo Juizado de Menores ou pela Polícia Militar porque ou fugiam de casa ou se encontravam perambulando pelas ruas de Campinas, com o objetivo de reintegrá-los às famílias.

Em 1993, o Serviço de Atenção à Família (SAF)¹⁸ ligado à Prefeitura Municipal, através de uma pesquisa com 146 famílias que tinham seus filhos nas ruas esmolando, perambulando ou trabalhando informalmente, mostrou que a maioria desses filhos,

distribuição de alimentos. O cenário dessas entidades começa a mudar a partir dos anos 90 o que enfocaremos mais a frente.

¹⁶ Citarei apenas aquelas relacionadas à pesquisa em questão.

¹⁷ Estas três instituições ainda existem, menos o Centro de Triagem. O COMEC atualmente realiza um trabalho preventivo além de trabalhar com a liberdade assistida. O CRAMI existe atualmente e atende notificações de casos de maus tratos dentro do lar. Os tipos de maus tratos são: agressão física, negligência, abandono, maltrato psicológico e abuso sexual. Entre 1985 e 1991, a entidade havia notificado 2054 casos e entre estes casos o número maior (850 casos) estava relacionado à agressão física realizada, na maioria das vezes, pelo pai ou pela mãe da criança ou adolescente (Crami Campinas, 1991).

¹⁸ *As famílias atendidas pelo SAF são encaminhadas até o presente momento, pelo Serviço de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação Especial (SACASE) que atende crianças e adolescentes em situação de rua, e pela Vara da Infância e da Juventude que encaminha famílias necessitadas de atendimento assistencial, cuja problemática relacionada principalmente aos filhos, exigiu procedimento judicial (NOGUEIRA, et al, 1997: 23).*

crianças e adolescentes, era proveniente de um dos bairros da Região São Marcos¹⁹ (Nogueira & Sertório & Veiga & Araújo & Miranda, 1997).

Paralelamente a visibilidade da violência social urbana, que sofria um aumento considerável no seu índice na década de 90 (Adorno, Cardia, 2002), Campinas vivia uma crise econômica ocasionando o fechamento de indústrias, desemprego, diminuição da produção agrícola e a diminuição do peso do Estado na economia, principalmente no final da década de 80 e início da de 90 (Baeninger, 1996).

Mas as razões para o aumento da violência urbana não se resumiam ao desemprego e à migração, segundo Alba Zaluar, em entrevista no Correio Popular,

O desemprego e a migração certamente contribuem para o quadro de violência, mas creio que a criminalidade em Campinas está mais relacionada ao incremento do tráfico de drogas. O uso de drogas pesadas aumentou muito na década de 80 e 90, e as drogas criam uma série de situações geradoras de violência. A criminalidade aparece, por exemplo, na cobrança de dívida de tráfico, nos assaltos para cobrir a dívida ou aquisição de droga, ou na luta pelo controle de pontos distribuição de drogas. Quando a cocaína e, depois, o crack aparecem, a situação fica ainda pior (199:s.p.).

Para Adorno e Cardia (2002), desde 1970 a *escalada da violência e do crime urbanos* não são fenômenos restritos às *grandes metrópoles brasileiras*. A violência e o crime organizado já ocorriam antes da década de 90, em cidades do interior do Estado de São Paulo que apresentavam uma população de mais de 500 mil habitantes, como é o caso de Campinas na década de 80. Entretanto, esses mesmos autores concordam que a partir da década de 90 a intensidade do fenômeno aumentou. E para eles a *rota do crime urbano segue a esteira da rota da riqueza* (p.304), pois, na década em questão, observou-se um movimento da riqueza para o interior do Estado, como nunca houvera ocorrido antes. Dessa forma, segundo os mesmos autores, o *acúmulo de capital vem provocando, em curto espaço de tempo, mudanças no perfil* (p.305) do interior de São Paulo.

Analisando o caso de Campinas, Adorno e Cardia (2002), enfatizam dois fatos que contribuíram com o aumento da violência na região: a fama de Campinas que a torna

¹⁹ Entrando em contato com uma assistente social que realizou a pesquisa, ela me disse que a pesquisa em si seria difícil de eu ter em mãos, pois não sabia onde estava, mas que ela já se encontrava publicada. Lendo a publicação, não encontrei os dados sobre a origem das crianças e adolescentes, mas provavelmente eles foram omitidos, já que a assistente social confirmou a informação que a maioria das crianças e adolescentes eram do bairro São Marcos.

conhecida pelas suas ofertas de trabalho abrindo brechas para pessoas interessadas tanto em *oportunidades legítimas* como pessoas interessadas em *oportunidades menos legítimas ou ilegais*, pois o fato de Campinas situar-se *no entroncamento de várias rodovias que a colocam na rota de circulação de mercadorias legais e ilegais e que criam oportunidades tanto para delitos (roubos de carga, tráfico de drogas) como alternativas de deslocamento rápido para outros grandes centros urbanos* (2002:312), explicam a forma que a cidade conquistou.

Conversando informalmente com um sub-prefeito de uma região de Campinas, este me falou que o Complexo São Marcos, não é mais o lugar mais violento de Campinas, que existem outros bairros mais violentos como Monte Cristo, Parque Oziel, Cambuí entre outros. Entretanto, a fama da Região do São Marcos como um dos espaços urbanos mais perigosos ainda faz parte do imaginário da população. Basta citar o denominação São Marcos, que logo os habitantes de Campinas a associam com violência urbana. Como exemplo disso citamos a ocasião em que a pesquisadora foi à biblioteca do Centro de Memória da Unicamp e, ao interrogar a bibliotecária sobre o acervo de recortes de jornais focalizando São Marcos na hemeroteca do CM, a bibliotecária disse rindo: *Acho que além da violência, não temos nada*. E quando falou que queria saber sobre o Complexo e não apenas sobre o bairro São Marcos ela disse rindo: *que lá é muito complexo*.

Eu mesma senti medo ao andar pelo bairro, no início da pesquisa. E o fato de ter trabalhado, no passado, em um bairro periférico da cidade onde presenciei tiroteios, meu imaginário não estava salvo da fama de violência que a mídia reforçava da Região São Marcos. Meu medo só diminuiu, à medida que comecei a viver o cotidiano da região e a conhecer as pessoas do lugar.

A maioria das notícias sobre a Região São Marcos da década de 90 e início de 2000, encontradas em jornais locais, faz referência direta ou indiretamente à violência contribuindo dessa forma na construção do estigma de ser um dos lugares mais violentos da cidade: *Fama de violência ainda impera no São Marcos: Duas pessoas foram mortas no bairro somente no final de semana; moradores dizem que é preciso ter um anjo da guarda para sair de casa* (Diário do Povo, 1996). *No São Marcos, amor é arma contra*

violência (Correio Popular, 1997), assim a manchete chama atenção do leitor para uma matéria que descreve um projeto social do bairro. (...) *vamos estar em oração durante três dias pela paz* (Correio Popular, 2001) comenta o padre da Paróquia do São Marcos na ocasião da visita da imagem de uma santa.

Como resultado dessa estigmatização promovida pela grande imprensa, essa região é vista como um lugar de marginais e de bandidos pela maioria da população campineira.

No cotidiano dos bairros da região percebemos que há sim bandidos como em outros bairros da cidade, mas a grande maioria de seus habitantes é formada por famílias de trabalhadores. E mesmo entre estes trabalhadores não encontramos um tipo homogêneo. Eles mostram suas diferenças internas através da sua religião, do tipo de trabalho que realizam, se são registrados ou não, através da sua moradia, dos seus pertences domésticos, da rua onde moram, se é asfaltada ou não etc. E essas diferenças são motivos para ocorrer uma hierarquização entre os próprios moradores dos bairros, pois percebemos que um bairro tem menos *status* que outro, como é o caso do Vila Esperança, que representa o local de moradia dos *antigos* favelados, e, dentro de um mesmo bairro, há locais com menos *status* que outros, as favelas, por exemplo.

A diferenciação interna existente entre os moradores do Complexo não anula o estigma de pobres-marginais a eles imposto pela população de Campinas. Um estigma que os iguala, embora eles se discriminem internamente, incorporando o modelo das classes mais abastadas.

Essa percepção foi mostrada nitidamente por uma menina de onze anos que, antes de assistir a um vídeo em que eles estavam sendo entrevistados pela pesquisadora, disse em alto tom, como forma de contextualizar o vídeo: *A gente mora no pior bairro de Campinas: São Marcos!*, e fez um gesto com a mão imitando um revólver e emitindo sons de tiros: *bang bang!*

Essa *imagem negativa*²⁰ percebida pelos moradores, torna-se perigosa, principalmente para os adolescentes, segundo Zaluar, pois

Um espelho negativo nesta fase da vida em que as identidades estão mal definidas e que, se eficaz, torna-se um fator a mais na inclinação do jovem pelo crime. Um

²⁰ Considerada neste trabalho como uma forma de violência.

círculo vicioso que atua como obstáculo efetivo à obtenção de emprego e como mecanismo psicológico na construção da identidade do jovem (1994:154).

3.2 - CARACTERIZANDO O BAIRRO NA ATUALIDADE

Lá embaixo era muito mais perigoso, tava de barraco. Tá certo que eu acho que nem isso aí segura bala. Mas lá a gente tava disposta de acordar e tomá bala (...) Então, eu acho melhor aqui. (...) O que estraga é que quando tá chovendo é o barro, quando tá seco é o pó²¹.

Os bairros da região são facilmente observados por aqueles que passam pela rodovia D. Pedro I que percorre um mosaico de mundos existentes na cidade de Campinas. Ao percorrermos alguns quilômetros²² de tal rodovia, no sentido de quem vai para Barão Geraldo, notamos em uma certa distância, várias formas de apropriação do espaço: primeiro, percebemos os bairros da região que para quem passa pela estrada parecem ser apenas dois bairros, ou seja, um do lado direito da rodovia e outro do lado esquerdo. E, ao olhá-los, visualizamos barracos na beira da estrada e ao longo do córrego, casas de alvenaria e algum comércio. Percebe, mesmo aquele viajante que não tem conhecimento da sua formação, que se trata de um espaço ocupado por população de baixa renda. Seguindo a estrada, ao lado do bairro São Marcos, encontramos três grandes empresas que vendem seus produtos em atacado, o CEASA com a sua fatura em alimentos e encontramos também algumas fábricas além de um condomínio de escritórios horizontais em construção. Além disso, há três quilômetros do Complexo São Marcos está o Distrito de Barão Geraldo, com a Universidade de Campinas (UNICAMP) com seus Institutos, Faculdades, Hospital-Escola etc. E, a uns dois quilômetros após a entrada do Distrito, visualizamos um imenso e moderno Shopping Center que recebe compradores de toda região metropolitana.

²¹ Depoimento de uma mãe de uma criança freqüentadora da Direito de Ser.

²² Esse trecho leva a Rodovia D. Pedro I a conectar-se com as Rodovias Bandeirantes, Anhanguera e Santos Dumont.

A Região São Marcos localiza-se muito próxima desses locais, como também não fica distante do centro da cidade que se situa-se a apenas 9 km. Dessa forma, fica evidente que os bairros da região são considerados periféricos, não por estarem distantes dos centros de serviços, mas sim pela precariedade de serviços existentes no local, como foi citado no início deste trabalho, gerando uma baixa qualidade de vida. Como nos mostra um trabalho da Secretaria de Saúde (2002), a região de São Marcos engloba um grupo de bairros que apresenta o pior índice de qualidade de vida. Sendo que as áreas de abrangência do Centro de Saúde São Marcos tem pior índice, que as áreas de abrangência do Santa Mônica²³.

A Região São Marcos encontrava-se, na época em que foi realizada a pesquisa, equipado com os serviços conquistados através do movimento social popular urbano levado a efeito na década de 80: luz elétrica, asfalto, Postos de Saúde, escolas, água tratada etc. Mas alguns destes serviços públicos, ainda não contemplavam os moradores de favela, pois a urbanização conquistada na década de 80 não tinha sido completa²⁴, como também os serviços públicos instalados não absorviam toda a demanda. Por exemplo, os Postos de Saúde que, segundo moradores entrevistados, têm número de médicos insuficiente para a demanda gerada na Região²⁵.

O número de favelados nos bairros do Complexo continua sendo grande, sendo que eles representam 40% da população e os moradores dos bairros 60% de uma

²³ As áreas de abrangência do Centro de Saúde São Marcos inclui os bairros São Marcos, Jardim Campineiro, Recanto Fortuna e Vila Esperança e as áreas do Santa Mônica inclui o bairro Santa Mônica e Chácara dos Amarais.. Tal trabalho foi formulado através de 8 indicadores selecionados : proporção de população moradora em sub-habitação (999), proporção de chefes de família sem ou com menos de 1(um) ano de instrução (1996), taxa de crescimento anual 91-96, proporção média de mães com menos de 20 anos de idade 1998-2000, coeficiente médio de mortalidade infantil 1998-2000, coeficiente médio de mortalidade por homicídios 1998-2000, incidência média de desnutrição entre os menores de 5 anos 1996-2000 e incidência média de tuberculose 1996-2000 (Secretaria de Saúde, 2002)..

²⁴ As favelas que se encontram em área pública já têm projeto de urbanização e encaminhamentos para realizá-lo, após o Estatuto da Cidade realizado em 2001 que garante o direito real de uso de áreas públicas. Apenas a favela Recanto Fortuna não pode ainda receber melhorias no local, porque, segundo a coordenadora setorial de habitação Norte, é uma área particular de proprietário desconhecido, portanto não pode legalizar a área pois depende de outras leis como o Plano Diretor da Cidade que permitira legalização da posse das áreas particulares. Mas a mesma coordenadora diz que não é viável levar melhorias para as favelas que estão em área de risco, pois futuramente as famílias terão que ser removidas para outro espaço.

²⁵ Esta situação tendeu a piorar, após a construção, em 2003, de um conjunto habitacional no bairro San Martin (próximo ao bairro Recanto Fortuna) que abriga mais de 10 mil famílias. Este projeto habitacional do governo do estado, segundo assistente social da coordenadoria Regional de Assistência Social, não trabalhou em conjunto com o governo municipal, como teoricamente é previsto, para que este organizasse, concomitantemente ao desenvolvimento do projeto habitacional, a construção de serviços públicos como Escola, Posto de Saúde etc. Sendo assim, as demandas dos habitantes deste conjunto terá que ser absorvida pelos serviços da Região do São Marcos.

população de 21.659 habitantes, segundo o Plano Intersetorial para o Complexo São Marcos (s/d.) .

O número de favelas é superior ao número de bairros. São oito favelas espalhadas pelos bairros²⁶ sendo que cinco delas estão na região do São Marcos. A população residente em favelas, segundo o Plano Intersetorial para o Complexo São Marcos (op.cit), é maior na região do São Marcos (com 45% da população) do que na região do Santa Mônica que tem 25% da sua população morando em favelas.

A situação em que se encontram as favelas é esta: a coleta de lixo nas favelas ocorre apenas nas ruas principais, e sendo assim, muitas famílias jogam o lixo nos córregos²⁷ ou nos terrenos baldios. Além desse acúmulo de lixo em lugares inadequados, os esgotos, na maioria das favelas, correm a céu aberto. Além dessa diferença também no interior das favelas as ruas não são pavimentadas, e as que são, são aquelas que fazem divisa com os outros bairros. O chão dos barracos é o mesmo das ruas que os cercam.

O abastecimento de água nas favelas ocorre através de hidrômetros coletivos, o que não ocorre na favela do Recanto Fortuna que é abastecida através do caminhão-pipa da SANASA e por poços artesianos. O interior das casas ou dos barracos nas favelas são quase todos iluminados, apenas 2% não o são, e dos que são 38% através de energia emprestada, ou seja, obtida clandestinamente. Segundo a coordenadora setorial de habitação Norte, a luz elétrica depende do aval da Prefeitura Municipal, pois apenas com este aval a Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) pode instalar o material necessário para a obtenção de energia elétrica. Mas como as favelas ainda não estão legalizadas, a Prefeitura Municipal não dá o aval. Portanto, os poucos barracos iluminados via CPFL que se encontram nas favelas, foram arrançadas através de relações pessoais com algum vereador que conseguiu o aval da Prefeitura. Mas, mesmo com este aval, como as vielas

²⁶ Na região do São Marcos, encontram-se as favelas Campinho, Jd. São Marcos, Jd. Campineiro, Barro Preto e Recanto Fortuna. E na região do Santa Mônica, encontram-se as favelas Sambalelê, Rua 7 e Agreste. Esta divisão por regiões do Complexo é realizada em todos os documentos da Prefeitura, pois a situação sócio-econômica difere em alguns bairros, segundo as assistentes sociais. Por isso, dividem o Complexo em duas regiões, por apresentarem realidades diferentes: uma foi denominada região do Santa Mônica que é composta pelo bairro Santa Mônica e Chácara dos Amarais; e a outra é a região do São Marcos composta pelo bairro São Marcos, Jardim Campineiro, Recanto Fortuna e Vila Esperança. Esta divisão, de uma certa forma, retrata a circulação dos moradores no Complexo, pois percebemos pouca circulação dos moradores de uma região para outra.

²⁷ Segundo a coordenadora setorial de habitação Norte, em 2003, a Prefeitura Municipal estava realizando um projeto de educação ambiental através de um mutirão de limpeza dos córregos para depois realizar o plantio. Este projeto está sendo realizado no Santa Mônica por se encontrar lá a parte mais crítica. Até o mês de outubro do mesmo ano, o projeto não tinha sido realizado do lado São Marcos.

das favelas se encontram em lugares difíceis para CPFL instalar luz elétrica, nestes locais existe uma concentração de luz clandestina (via gatos).

É rara a existência de banheiro nos barracos. O que encontramos, com essa função, é um espaço cercado por madeira com um buraco na terra, onde várias famílias fazem suas necessidades.

Os barracos ou as casas precárias das favelas são muito próximos uns dos outros, tornando intenso o contato diário entre as diversas famílias, fazendo com que a privacidade seja quase inexistente. Essa proximidade é tão grande que é comum ouvir-se conversas, brigas, e o som dos programas de televisão de barracos vizinhos, como se estivessem dentro do próprio barraco. Mas algumas famílias tentam se separar dos outros vizinhos. É comum encontrarmos vários parentes morando no mesmo terreno, com dois ou três barracos cercados por madeiras, separando-os das outras habitações de não-parentes, obtendo, desta forma, um pouco mais de privacidade.

Os barracos não são homogêneos. Eles diferem no tamanho, assim como através dos pertences de cada morador. Os barracos que visitei tinham apenas um cômodo, em alguns as áreas da moradia (cozinha, quarto, sala) eram separadas com panos e em outros não havia tal separação, ou seja, percebíamos a função de cada espaço através dos poucos móveis espalhados no cômodo.

Na região do São Marcos, a maioria das habitações nas favelas é de madeira (65%), e na região do Santa Mônica essa porcentagem cai para 41%. Entre as oito favelas a que se encontra com o total das suas habitações construídas em madeira é a do Recanto Fortuna, na Região do São Marcos.

Todas as favelas estão assentadas em áreas de risco de enchente e por isso algumas delas foram aterradas. Na região do São Marcos ocorre maior risco de enchente do que na região do Santa Mônica. E por essa razão a Prefeitura, junto com o BIRD, realizaram um projeto que removeu as famílias para o bairro Vila Esperança em casas de material financiados pelo BIRD. Esta medida, entretanto, não diminuiu a quantidade de barracos nas favelas, pois, segundo a coordenadora da instituição pesquisada, outra família compra o barraco e o ocupa.

A maioria dos favelados da Região que procuraram o plantão social da DRO Norte tem renda de até 1 salário mínimo. Entre eles 30% estavam registrados em carteira,

28% não o são e 40% estavam desempregados e 1,5% eram aposentados, segundo o Plano de Ação Intersetorial para o Complexo São Marcos (op.cit.).

Hoje em dia, segundo a coordenadora da Coordenadoria Setorial de Habitação Norte, as favelas da Região do São Marcos não são consideradas as mais problemáticas e a região não é vista como o local onde há as maiores favelas de Campinas, como eram na década de 80. Essa mudança ocorre em função de ocupações na Região Sul e Sudeste como as dos bairros Parque Oziel e Monte Cristo. Nestes bairros encontram-se, atualmente, as favelas maiores de Campinas e são aquelas com mais problemas de infraestrutura urbana se comparadas às da região do São Marcos.

Os bairros da região São Marcos apresentam uma estrutura urbana bem diferente daquela das favelas. Nas duas regiões as ruas de todos os bairros são iluminadas por luz elétrica, situação que já não acontece no que concerne à pavimentação, pois os bairros Vila Esperança e Recanto Fortuna ainda não têm suas ruas pavimentadas. Para uma moradora da Vila Esperança nas ruas de lá, quando chove, há muito barro e quando está seco têm muito pó. Mas, mesmo assim, ela acha que é melhor morar no Vila Esperança, porque, nas épocas de chuva, quando morava em barraco no São Marcos, o chão ficava todo molhado. E além disso sente-se mais protegida numa casa de alvenaria, porque, no barraco, corria mais risco de ficar na trajetória de uma bala perdida.

A maioria das casas dos bairros é de alvenaria, mas na maioria das vezes se apresentam sem reboco, mas não é raro encontrarmos alguns barracos construídos em terrenos próprios ou ocupados. Há também nos bairros da Região algumas casas com uma arquitetura semelhante às de bairros de classe média, ou seja, muros altos com interfone no portão, dificultando ao máximo o contato com a rua. Isso mostra que algumas famílias ascenderam socialmente e continuaram vivendo na região mas marcando suas diferenças através de uma arquitetura semelhante a das outras classes sociais mais elevadas.

A água nos bairros é encanada e destituída através de hidrômetro individual às residências que têm seus interiores iluminados por luz elétrica. A coleta de lixo é feita três vezes por semana, possibilitando que as ruas sejam mais limpas do que os becos das favelas.

A maioria das casas dos bairros do Complexo foi construída aos poucos pelos familiares e vizinhos, à medida que o orçamento familiar permitisse. Onde antes havia um barraco ia surgindo no seu lugar aos poucos uma construção de alvenaria pelo sistema de auto-construção. E como a conquista do terreno já fora uma vitória para essas famílias de classes populares, é comum encontrarmos duas ou mais famílias aparentadas morando no mesmo terreno, mas em casas diferentes, possibilitando com isso um contato intenso entre elas. Essas casas, na maioria dos casos, são pequenas, sendo que em algumas delas há a separação do espaço privado (quarto) do espaço de encontros (sala ou cozinha) ditados pelas regras burguesas. Em outras esta separação não há, sendo comum o quarto ou a calçada da casa serem os espaços de encontros, pois não há sala e a cozinha por ser muito pequena impossibilita esse exercício de sociabilidade.

Em relação à aquisição da casa própria, o bairro Vila Esperança difere dos outros bairros, pois foi loteado pela Prefeitura com financiamento do BIRD, como foi dito acima, na década de 90 para tirar as famílias dos lugares de risco das favelas. Portanto, as famílias adquirem uma casa previamente construída e pagam por ela uma mensalidade. Encontramos vários parentes morando um ao lado do outro. A arquitetura das casas e seu tamanho são uniformes, diferindo apenas no seu interior, a partir do que cada família possui. Os quarteirões são cumpridos e uma casa está bem próxima da outra. Para quem passa pela rodovia Dom Pedro I, é possível enxergar, ao longe, as casinhas brancas enfileiradas em um terreno mais elevado.

O bairro da Vila Esperança é um dos retratos da hierarquização existente na região, ou seja, há bairros considerados mais pobres e outros considerados menos pobres pelos moradores da região, os quais são alvos de preconceitos, por parte de muitos moradores de lá.

À medida que fui descobrindo a hierarquia dos bairros da região foi se revelando para mim as armadilhas do meu imaginário, ou seja, eu de uma certa forma pensava que lá tudo era igual, que entre eles não haveria preconceito, pois todos eram pobres. Portanto, eu os homogeneizava e isso foi sendo desconstruído na convivência do dia a dia.

A homogeneidade também não pode ser observada na paisagem dos bairros. É interessante perceber as diferenças de paisagem de um bairro para outro da região. O caso

exemplar disso é o Recanto Fortuna que ainda guarda um pouco da paisagem rural da década de 70 e 80, pois andando pelas suas poucas ruas- apenas 4 - enxergamos vacas, bodes, cavalos em algumas chácaras, além das árvores frutíferas, ao mesmo tempo que o bairro já acolhe, no seu cenário, uma favela e um prédio da COHAB. Este bairro possibilita que um ou outro morador ainda trabalhe em tarefas rurais como tirar leite da vaca, capinar e cuidar das chácaras que têm como proprietários moradores de bairros de classe média da cidade.

Segundo o Plano de Ação Intersetorial para o Complexo São Marcos (s/d), a maioria dos adultos da região do São Marcos, tanto moradores da favela, quanto dos bairros, possui baixa escolaridade, e os trabalhadores têm pouca qualificação profissional, sendo que os homens, na maioria dos casos, realizam trabalhos braçais e as mulheres trabalhos domésticos. Esses trabalhadores exercem suas funções, na maioria dos casos, sem registro em carteira. A taxa de desemprego é maior na região do São Marcos (22%) sendo que no Santa Mônica ela é de apenas (6%).

Segundo a mesma fonte,

Em relação à atividade econômica, predomina no Complexo o comércio de alimentos, de material de construção e pequenas indústrias. Nas favelas sobressai a presença de bares e prestação informal de bens e serviços como cabeleireiro, venda de chup-chup e outros. Nos bairros, há comércio e prestação de serviços mais estruturados, apenas diferindo o Recanto Fortuna que, por ser formado por chácaras, apresenta comércio de legumes e outros produtos plantados no local (s.d:05).

Segundo pesquisa feita pelos técnicos do Programa de Combate às Enchentes (PROCEM, 1996), a Listagem de Serviços Públicos Municipais da Região Norte de Campinas (s/d) (LSPM), a rede pública de atendimento de serviços conveniados à Secretaria de Promoção Social e também por meio de informações de assistentes sociais a DRO Norte, são dezesseis as instituições que atendem à população da região São Marcos: 2(dois) Centros de Saúde; 5(cinco) instituições que atendem crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos (uma delas desenvolve iniciação profissional dos 14 aos 18 anos). Das cinco três são vinculadas à denominações religiosas, e duas à prefeitura; Das instituições uma atende crianças e adolescentes mulheres de 11 a 16 anos, com ênfase à iniciação profissional; 6(seis) instituições para crianças de 3 meses a 6 anos (três delas são do

governo e 3 são não-governamentais, vinculadas a grupos religiosos); há 2(dois) EMEIS e 2(dois) CEMEIS; 1(uma) escolinha de futebol; 1(uma) casa assistencial espírita que distribui comida à população, um instituto de solidariedade para programas de alimentação - ISA- que coleta, seleciona e distribui alimentos “in natura” para entidades assistenciais e famílias carentes cadastradas²⁸ e 2 comunidades católicas que atendem a diversas faixas etárias. Além dessas instituições, existe uma rádio comunitária e uma escola primária particular. Uma Organização Não Governamental - Instituto de Pesquisas Especiais para a Sociedade (IPES)- realiza um projeto no Complexo e a maioria dos seus componentes é vinculada à Universidade de Campinas, mas sua sede não se localiza no Complexo. Esta ONG realiza o projeto São Marcos Comunidade Saudável, que estimula moradores locais a assumirem o papel de *agentes ativos no processo de transformação em comunidade saudável* (site www.ipes.org.br) . Este projeto é fundamentado nos pressupostos dos projetos do Governo Federal, ou seja, Saúde da Família, Comunidade Solidária entre outros.

Há poucos espaços públicos de lazer na região, motivo de reclamação por parte dos moradores, tendo em vista o número de habitantes da região. O que há se resume a um campinho de futebol de terra e uma praça de esportes no Jardim Santa Mônica formada por uma quadra poliesportiva e outra quadra de futebol de salão. O que percebi, nas entrevistas que realizei, é que os moradores acabam tendo a expectativa de que as entidades sociais da região supram a ausência de espaços públicos para o lazer de seus filhos, já que a rua não é bem vista como local de sociabilidade pela maioria das famílias entrevistadas.

Ao pesquisar a atuação das igrejas católicas no local constatamos que as religiosas, padres e leigos vinculados à Teologia da Libertação não mais lá atuam, predominando, portanto, uma prática religiosa católica carismática e de igrejas pentecostais nos bairros da região. Sendo assim, a ausência de um trabalho de base na região, contribui para a desmobilização e para a crise e o refluxo dos movimentos sociais urbanos, pois a CEB foi

²⁸ Este Instituto se localiza no CEASA que se localiza próximo ao Jardim São Marcos. Tal instituto não atende apenas famílias e entidades da região mas sim de toda Campinas. Mas pelo fato de estar próximo às entidades da região e da moradia de suas famílias fica fácil o acesso a este serviço.

a grande mediadora nos anos 80²⁹ no movimento reivindicatório naquela região e em Campinas de forma geral.

Segundo Corten, (...) *sob o efeito da crise que atravessa a Teologia da Libertação, o pentecostalismo vem ocupar, como diz César Fernandes do ISEER, o lugar simbólico que esta última ocupava nos anos 70* (1996:13).

Os pentecostais vivem um certo isolamento, pois em que tudo que está fora das suas crenças é negado como uma verdade possível, havendo apenas a verdade do Evangelho que os guia. Segundo Corten, dialogando com outros autores, (), eles vivem uma greve social que *é a recusa do espaço da cidade. Como vemos, é a expressão profunda do fato de que o espaço dos pobres não é um espaço político. Que ele é neste sentido, antipolítico.* (op.cit:172). E quando ocorre de participarem de política partidária, segundo o mesmo autor, participam para assegurarem legalmente a afirmação de suas crenças: a negação do divórcio, do aborto, do casamento entre homossexuais, da pena de morte entre outras.

Sendo assim, em contraste com os anos 70 e 80, não há nenhuma mobilização coletiva na região que busque encontrar caminhos para solucionar os problemas da ausência de lazer, de cultura, de arte etc, assim como os problemas materiais básicas semelhança do que havia na época da Assembléia do Povo. E esta desmobilização coletiva se dá em um momento histórico em que o Estado, por meio de suas várias esferas, tem uma prática política neoliberal que agrava a situação econômica na sociedade brasileira gerando excluídos de diversas ordens, não apenas econômica³⁰.

Mas paralelamente à desmobilização coletiva na região, percebemos iniciativas isoladas (é comum um movimento não conhecer outro) e institucionalizadas, realizadas por alguns moradores dos bairros, por profissionais de entidades sociais ou ONG's

²⁹ Estamos utilizando o termo mediador segundo Scherer-Warren (1993) para qual os mediadores são, na época em questão, os intelectuais, educadores, líderes políticos, agentes pastorais, religiosos etc que, imbuídos de experiência política e conceitos formais trazidos de "fora", atuam junto ao grupo-base do movimento.

³⁰ Este cenário de excluídos de diversas ordens como a escalada da violência e a crescente pobreza configuram um cenário de *desmovimento* o qual pode ser percebido pelo imobilismo, pelo antimovimento ou pela desmobilização da população - sendo este um foco de investigações de alguns pesquisadores na contemporaneidade, como nos mostra Scherer-Warren (1993: 20-25). Mas além desta visão, para entender a crise e o refluxo dos movimentos sociais nos anos 90, a autora nos mostra que há outra visão: os novos movimentos sociais fato bem refletido pela pesquisadora Gohn (1997,1999). E na presente pesquisa percebemos tanto o desmovimento como os novos movimentos influenciando a organização da sociedade civil.

enfrentando tais questões: identidade, meninos e meninas que perambulam pelas ruas da região, problemas de saúde coletiva, constituição de identidade de bairro e melhor comunicação no local. Um grupo fundou uma rádio comunitária com o intuito de divulgar as coisas do bairro e proporcionar espaços de expressão para os moradores. Participantes da comunidade católica estão buscando um lugar para desenvolverem um projeto com as crianças que estão na rua, entidades sociais, escolas, a paróquia do bairro São Marcos, através de um projeto conjunto, liderado por um padre, realizam um trabalho para mudar a imagem negativa da região. Profissionais das diversas instituições e algumas lideranças do bairro se reúnem mensalmente, através da mediação de profissionais da Fundação FEAC, para discutir as questões sociais da Região. Uma Organização não-Governamental realiza um projeto de saúde no bairro São Marcos.

Percebe-se, assim, que a maioria das iniciativas parte das entidades sociais as quais acabam, como nos diz Gohn (1997, 1999) e Scherer - Warren (1993), fazendo parte de um cenário em que há novos atores sociais os quais organizam a sociedade civil de forma distinta da de 70, 80. Tal forma não é tão visível como antes, pois ela não se dá através das grandes mobilizações coletivas, mas sim através das Organizações, portanto, de forma institucionalizada. Esta nova forma é denominada por Gohn (op.cit.) de novos movimentos sociais dos anos 90³¹. Portanto, tais entidades são hoje, entre outras organizações, as mediadoras a sociedade civil e o Estado. Não há mais mobilizações da população como forma de pressão e as reivindicações precisam encontrar os canais adequados para serem encaminhadas aos poderes constituídos o que é feito por meio dos diversos Conselhos e com o apoio dos profissionais das ONG's atuantes na região.

3.3-Direito de Ser: um projeto que surgiu de fora

³¹ A denominação novos movimentos sociais é utilizada para diferenciar-se daqueles movimentos populares da década de 70 e início dos anos 80 que reivindicavam bens e serviços necessários para a sobrevivência. O novo dos movimentos sociais dos anos 90 está no que se reivindica e na forma de se organizar, ou seja, tais movimentos reivindicam a igualdade, a liberdade nas relações de raça, gênero, idade, sexo, etnia etc, e têm uma nova forma de organizar a sociedade civil. A primeira vez em que se utilizou o termo novos movimentos sociais ocorreu na época dos movimentos populares combativos ligados à Teologia da Libertação para diferenciá-los daqueles mais ligados às Associações de Moradores de Favela e Sociedades Amigos de Bairro, como foi mostrado anteriormente (Gohn, 1997).

É neste contexto social, onde houve uma desmobilização coletiva e a institucionalização dos movimentos sociais, segundo políticas neoliberais, e a conseqüente despolitização da população, além do aumento da violência e da pobreza que a Associação Direito de Ser, em 1996, instala sua sede na Região São Marcos, especificamente no bairro Jardim Campineiro. Ela surge, segundo Bezerra³², *no momento de eclosão das questões relacionadas à criança e ao adolescente* (2000:73). E, para o primeiro presidente da Direito de Ser, ela surgiu como *braço direito da FEPAS*³³, sendo um dos seus projetos sociais.

A escolha para realizar o projeto em um dos bairros do Complexo, segundo as entrevistas com o pessoal que participou da criação da Direito de Ser, se deu após contatos com essa realidade, pois uma pesquisa da Prefeitura Municipal revelou que ela era a origem da maioria das crianças e adolescentes nas ruas do centro de Campinas, como foi dito anteriormente. Como no Jardim Campineiro não havia nenhuma instituição que trabalhasse com crianças e adolescentes em situação de risco social, criou-se a instituição Direito de Ser, um projeto da FEPAS.

A FEPAS *é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter beneficente e educacional (...)* (Federação das Entidades e Projetos Assistenciais, 2003) que tem ligação com organizações internacionais (INTERACT e SIDA³⁴), com base em instituições confessionais protestantes e no governo sueco, ambas constituindo a origem de maior parte das verbas da Direito de Ser nos seus dois primeiros anos de existência.

Entretanto, apesar de ter ligações através da FEPAS com instituições confessionais, a Direito de Ser surge, segundo Bezerra (2000), sem vínculo direto com nenhuma igreja, portanto com mais autonomia e *sem vigilância nem imposição de modelos pré-estabelecidos*. E esta situação a torna diferente dos projetos filiados à

³² Esta autora foi a primeira coordenadora da Direito de Ser.

³³ O Direito de Ser nos seus dois primeiros anos era um projeto da FEPAS – Federação das entidades e Projetos Assistenciais da Convenção das Igrejas Batistas Independentes, criada em 1986.

³⁴ Interact a sigla em inglês (que em português significa Interagir) para as Igrejas Evangélicas Livres, que é a junção de três denominações Batistas. Estas denominações desenvolvem trabalhos em países que não têm (ou tem pouco) pregação da Bíblia. Dividem o trabalho em missões (que pregam a Bíblia) e projetos sociais (que trabalham para combater a pobreza e a miséria). Há sedes em 40 países. No Brasil, concentra os financiamentos na região Norte e

FEPAS, pois a maioria deles nasceu nas igrejas batistas. Essas igrejas, segundo a mesma fonte, garantem que tais projetos *cumpram seu objetivo evangelizador e proselitista, muitas vezes dentro dos moldes do trabalho realizado nas igrejas; o social em muitos casos é pretexto para a evangelização* (p.74).

Dessa forma, a idéia da Direito de Ser inicia-se na década de 90, época em que a INTERACT e a SIDA, segundo a assistente social³⁵ da Direito de Ser, estavam interessadas em financiar um projeto através da FEPAS em São Paulo ou Campinas que trabalhasse com meninos e meninas de rua. Sendo assim, os profissionais da FEPAS foram conhecer a realidade dos projetos existentes em Campinas que trabalhavam com este público. E chegaram a conclusão que não valeria a pena trabalhar com meninos e meninas de rua, mas sim com a prevenção dessa situação, através de um projeto na comunidade, pois o trabalho com tal população exigiria um *peçoal muito capacitado* e eles não contavam com equipe preparada, além de perceberem que os trabalhos que estavam em desenvolvimento ainda estavam na fase do acerto e erro. Sendo assim, elaboraram uma proposta para as Organizações Suecas de um trabalho preventivo na comunidade, e elas a aceitaram.

As motivações que mobilizaram a criação do projeto são encontradas no histórico da FEPAS: esta Federação, na época que criou a Direito de Ser, estava vivendo um momento de implantação de projetos e a equipe de trabalho queria um projeto funcionando no município sede da FEPAS³⁶ e tinham como ideal, segundo o primeiro presidente em entrevista concedida, *tornar esse projeto, um projeto tipo modelo (...)* *experimentar um novo modelo, uma nova proposta de trabalho*, pois questionavam a forma como os projetos sociais com crianças e adolescentes nas e das ruas³⁷ de Campinas eram desenvolvidos, ou seja, percebiam que os projetos eram muito assistencialistas.

Nordeste. E SIDA é a sigla também da língua inglesa que quer dizer Desenvolvimento Sueco Internacional, órgão do governo sueco de apoio e desenvolvimento sustentável para projetos sociais.

³⁵ Na época da criação do Direito de Ser a assistente social fazia parte da diretoria da FEPAS.

³⁶ Segundo Bezerra (2000), um dos objetivos de se ter um projeto social próximo à FEPAS- a maioria deles se localiza no N, NE - seria para ter uma atuação direta que possibilitasse requisitar o reconhecimento como uma entidade a utilidade pública federal e contar com mais verbas. Mas isso não foi possível devido à burocracia dos convênios que não liberavam verba para um projeto, liberavam apenas para pessoa jurídica. Portanto, para recebê-la a Direito de Ser, depois de 2 anos, precisou tornar-se pessoa jurídica, *com estatuto e personalidade própria*.

³⁷ A diferenciação entre das e nas ruas ocorre, para separar aquelas crianças e adolescentes que ficam nas ruas, mas continuam com vínculos com a família, portanto sempre retornando a ela,. Portanto denominamos de crianças e

Cria-se, portanto, um projeto que tem como *pano de fundo* a preocupação com estas crianças e adolescentes nas e das ruas de Campinas; cria-se um projeto com o objetivo de ser diferente dos outros existentes em Campinas, ou seja, que se preocupava mais com o educacional do que com o assistencial³⁸.

E sobre a criação do projeto, nos diz o primeiro presidente, em entrevista concedida,

(...) (foi) nessa visão que nasceu o projeto. Não tentar resolver o problema social nosso. Naturalmente é nosso porque está no contexto, mas não (para) nos proteger. Querendo nos proteger da ameaça das crianças, mas ir ao encontro, eu acho até que somos devedores, a sociedade está devedora... digamos assim: a essa parcela excluída da sociedade, enfim, que não tem os seus direitos. Então, dentro dessa visão foi que a gente começou a pensar o projeto. Sempre pensar a criança enquanto um ser, com seu direito de ser, e não enquanto um problema nosso prá ser resolvido.

Pensando assim escolheram o nome Direito de Ser para o projeto. Nome que simboliza a proposta de trabalho, segundo a primeira coordenadora. O Ser que consta no nome do projeto está sendo visto, segundo o ex-presidente, na perspectiva humanista de Erick From, em que o ser só é, ao *ter*. Portanto, ser e ter nesta perspectiva estão juntos. A criança ou o adolescente, segundo o ex-presidente, para poder ser, têm que ter acesso àquilo que faz parte da esfera do ter: ter a escola, ter alternativas, ter atividades paralelas etc. E ter coisas boas para ser. Então, segundo ele, *um monte de coisas de se ter, prá se ser na atual sociedade.*

E outros componentes da equipe, tanto os do presente como os do passado, falam de como vêem o significado do nome:

(...) a gente quer que eles sejam, o que eles quiserem ser, assim: que possam ter uma vida digna, feliz (grifo meu) é...os caminhos que eles quiserem seguir, mas de certa forma tentar se introduzir, introduzir aí no meio desse

adolescentes nas ruas, como aqueles que ficam nas ruas sem nenhum vínculo com seus familiares, ou seja, são considerados crianças e adolescentes de rua.

³⁸ A marca de ser diferente é tão intensa entre os funcionários e diretores da entidade que ouvi de alguns, por diversas, vezes que o projeto é diferente. Mas o interessante é ouvir daqueles (principalmente dos diretores) que não participaram da criação do projeto que sabe que é diferente, mas não sabem no que o difere dos outros. Em relação ao foco educacional, a primeira coordenadora do projeto escreve sua dissertação de mestrado nos mostrando tal intenção até no seu título: Do assistencial ao educacional: por uma fundamentação filosófica da educação não-formal.

percurso e facilitar, não sei se facilitar, mas tá junto prá que eles sejam o que for (ex-coordenadora).

(...) toda a criança tem o direito de ser. Aquilo que é...que deve ser. Não ela não pode, não precisa (grifo meu) seguir a linha do traficante. Todo mundo que nasce na favela é traficante, ladrão. Não. Ela tem dentro dela o direito de ser, ser ela mesma, ser pessoa, ser um ser humano e ser um cidadão acima de tudo (presidente) .

Parece-me que nas falas acima transcritas encontra-se em jogo a questão da liberdade, especificamente a liberdade individual de escolha e os limites desta liberdade frente às determinações sociais que as crianças e adolescentes da Região do São Marcos estão submetidos. Percebe-se a esperança de que as influências que tais crianças e adolescentes sofrem do seu meio, não sejam maiores aquelas que o projeto educativo da Direito de Ser³⁹, possa introduzir. E esta esperança se apóia - na concepção humanista que se encontra no nome da entidade, ou seja, há a crença no humano, na capacidade dele desenvolver suas potencialidades, sua capacidade de criação e de transformar sua própria realidade, enfim ele tem o direito de ser esse ser humano, mesmo em um meio que apresente condições determinantes tão desfavoráveis para isso.

E este é o desafio que a equipe da Direito de Ser se colocou. Um desafio em que o trânsito entre o individual e o coletivo dessas crianças e adolescentes é, a todo momento, colocado em jogo. Esta questão será melhor refletida no último capítulo deste trabalho.

3.3.1-Direito de Ser: "parece uma caixinha"⁴⁰

Na entrada da sede da Direito de Ser, acima do portão, encontra-se uma placa com o nome da Associação, tendo como fundo as cores do arco-íris. Ao perguntar à pessoa que a pintou - a ex-coordenadora- sobre o significado do arco-íris, ela diz que não pensou em um significado, apenas desejou pintar *cores claras, alegres, um arco-íris*. Mas, após experiências que teve em uma oficina de pintura com as crianças e com os adolescentes

³⁹ Não podemos pensar em liberdade absoluta quando há um projeto educacional, ou seja, a influência, a autoridade faz parte da educação, pois se negam qualquer influência, negam o próprio projeto educativo, ou seja, a (...) *Liberdade absoluta e educação são duas noções que se excluem (...) a liberdade absoluta é um objetivo para que tende a educação, mas que está fora do seu alcance.* (Schmid, apud Carvalho, !998: 106).

da Direito de Ser, que, no início do trabalho, só pintavam cores escuras e aos poucos foram clareando, ela tenta, hoje, dar significado ao que pintou. Como ela nos diz em entrevista concedida: *talvez pudesse ser relacionado com isso: de [ir] clareando, conforme eles [fossem] se descobrindo, sei lá, alguma coisa assim.*

A Associação Direito de Ser ocupava, por ocasião da pesquisa, uma área de 370m², sendo 226m², aproximadamente, de área construída. Portanto, há pouquíssima área livre. A área livre existente resume-se a um corredor estreito e acimentado ao lado da casa e uma pequena área também acimentada logo na entrada da sede da Direito de Ser⁴¹.

A arquitetura da sede assemelha-se a uma casa padrão com sala, quartos, banheiros e cozinha. A sede tem as seguintes características: 4(quatro) salas para oficinas, 1(uma) sala para a brinquedoteca, 1(uma) sala para a coordenadora, 1(um) refeitório, 1(uma) sala para serviços administrativos, 1(um) almoxarifado, 3(três) banheiros (um para funcionários e dois para crianças e adolescentes), 1(uma) cozinha que tinha uma abertura para o refeitório e uma área de serviço.

O fato da sede da Direito de Ser ser uma casa padrão faz com que quem está de fora da sede, não veja nada do que acontece dentro dela. Como nos falou a coordenadora em uma conversa informal sobre a arquitetura da sede: *parece uma caixinha.*

Toda vez que eu chegava à Instituição Direito de Ser, tinha que tocar a campainha para alguém abrir o portão, pois ele estava sempre trancado com cadeado⁴². E sempre era a mesma cena: após tocar a campainha, uma pessoa abria uma pequena janela, pela qual apenas via os seus olhos, para ver quem estava chamando. Depois de se certificar quem era, vinha abrir o portão.

Quando entrei na sede pela primeira vez, percebi um contraste de cores e ambientes entre o bairro e a sede da Direito de Ser. Andava dois quarteirões até chegar na Instituição, sendo o trajeto composto por cores escuras das casas e dos muros que, na maioria das vezes, tinham o tom escuro por estarem sujos ou por não estarem ainda rebocados. Além disso, as calçadas das ruas eram um pouco sujas, o que não impedia de algumas pessoas ficarem sentadas nelas. Sempre trocava olhares com um moço com

⁴⁰ Expressão da coordenadora na época em que foi realizada a pesquisa.

⁴¹ Vide anexo 3.

problemas mentais sentado na calçada ou em um sofá rasgado, posto na frente da sua casa, poucos metros antes da Direito de Ser. Após este trajeto, chegava à sede da Direito de Ser, e saltavam aos meus olhos cores claras, limpeza, ordem e conforto (características admiradas pelas famílias das crianças e adolescentes atendidos pela entidade). As paredes claras pintadas de salmão, com quadros pendurados que haviam sido pintados pelas crianças e adolescentes, além de fotos em que eles são as figuras principais, criando um espaço agradável, meus olhos sentiam a diferença. Como disse uma educadora em entrevista concedida: (...) *realmente, quando você entra na Direito de Ser parece que você está entrando em outro ambiente, nem parece que você está no São Marcos. (...) É outro ambiente, é outra realidade. Eu acho que...é outro mundo mesmo* (educadora).

A existência de mundos aparentemente isolados ocorria também dentro da sede, ou seja, quem está dentro da sede, mas fora das salas, não vê nada do que está acontecendo dentro delas, pois, na maioria das vezes, as salas se encontram com as portas fechadas. Apenas uma educadora (a que tinha mais tempo na entidade) deixava, na maioria das vezes, a porta da sala aberta. Parecia-me que esta não temia a dispersão dos adolescentes e nem o controle de outros adultos que porventura pudessem passar pelo corredor, pois o isolamento através das portas fechadas, além de oportunizar a privacidade dos grupos também evita o controle dos adultos - coordenadora, assistente social-, por exemplo.

Outras portas existiam e traçavam outras separações, ou seja, entre o setor administrativo e os espaços onde ocorriam as atividades com as crianças e adolescentes. Esta separação espacial muitas vezes foi utilizada pelos educadores como imagem simbólica do distanciamento construído entre as pessoas da administração e do pedagógico, como não fossem partes de um todo e uma não interferisse na outra.

Mas entre tantas portas, na maioria das vezes fechadas, o corredor encontrava-se vazio à espera de um transgressor, ou seja, o corredor torna-se um espaço em que as crianças e adolescentes subvertem a ordem disciplinar (presenciei várias cenas de pega-pega, corridas, escorregões e danças), pois ali estão livres da mira dos olhos dos educadores e de outros adultos. Tal corredor possibilitava a movimentação corporal que

⁴² A justificativa para tal fato era a de já ter ocorrido um assalto em uma creche em Campinas.

era de uma certa forma tolhida nas salas pequenas que tinham seus espaços ocupados por mesas e cadeiras utilizadas nas atividades em que colocavam os corpos sentados. Mas as transgressões no corredor tinham que ser rápidas, pois logo vinha um adulto atrás deles, porque não podiam ficar muito tempo circulando fora das salas de atividades quando estas estavam sendo desenvolvidas.

As mesas e cadeiras não são fixas no chão, portanto possibilitariam a ampliação e criação de novos ambientes. Mas os ambientes não mudam muito, pois as atividades, na maioria das vezes, têm as cadeiras e as mesas como materiais necessários. E, às vezes em que as cadeiras e mesas foram retiradas, não percebi a influência da mudança de ambiente nas relações, pois a postura do educador continuava a mesma, como se estivessem entre cadeiras e mesas que os distanciavam e hierarquizando as relações. Apenas uma educadora construía uma relação próxima e afetiva mesmo utilizando cadeiras e mesas. Esta exceção ratifica o que nos diz Souza (2002) ao refletir sobre as relações no Projeto Sol: (...) *o espaço interfere na relação educacional, porém não o determina, pois depende das pessoas que dela participam* (p.52).

A sede da Direito de Ser é da própria entidade, tendo sido sede foi construída especialmente para o projeto pedagógico. Tal fato geralmente não acontece com a maioria dos projetos de educação não-formal, pois com frequência encontramos projetos que desenvolvem atividades em locais previamente existentes e que tiveram outros usos (delegacia, supermercado, por exemplo) tendo sido apenas adaptadas para os projetos. O fato da Direito de Ser possuir uma sede construída especialmente para o seu projeto pedagógico, possibilitaria projetar um espaço de forma que a sua arquitetura favorecesse interações positivas entre as pessoas que lá convivem diariamente, como nos mostram os trabalhos sobre o Projeto Sol de Paulínia, um projeto de educação não-formal⁴³.

O espaço da Direito de Ser, segundo o primeiro presidente, não exprime exatamente o que gostariam de retratar como *um símbolo da filosofia do trabalho*. Para ele, a equipe de trabalho queria, na época, um espaço *agradável, gostoso, mais aberto, mais livre nem tão fechado*, mas como o terreno era pequeno não conseguiram realizar aquilo que pretendiam. Mas, segundo um diretor (educador social em outra entidade e

estudante de pedagogia) que estava desde a origem da Direito de Ser, a construção arquitetônica reflete uma visão européia: um espaço muito apertado. Para este diretor o modelo pedagógico era reflexo da arquitetura, ou, nas suas palavras, *o modelo pedagógico ficou (expresso) na própria construção.*

Segundo Vaidergorn, (2001) o espaço não é apenas uma construção e muito menos neutro, pois

(...) contém energias concentradas nos elementos que o estruturam. Os planos que articulam as vedações, o teto, o piso, as aberturas, a luz, a sombra, as cores, o dentro, o fora, o cheio e o vazio, as formas, a acústica, constituem o que chamamos de linguagem arquitetônica e têm sua sintaxe própria. Esses elementos estão constantemente enviando mensagens às vezes mais fortes do que a própria atividade (p.84).

O fato de o espaço ser pequeno e com pouca área livre, motivo para tantas críticas por parte dos educadores, fez com que tais educadores utilizassem a rua⁴⁴ defronte à sede para que as crianças e adolescentes nela brincassem⁴⁵, principalmente jogassem, como fez também com que freqüentassem, uma vez por semana, o campinho de futebol do bairro. Mais recentemente convênio com a praça de esportes construída pelo Serviço do Sindicato das Empresas Transportadoras.

O fato de abrir o portão e sair da sede possibilita, pelo menos fisicamente, uma abertura para fora. Ou seja, um trânsito entre o *fora e o dentro, mundo externo e mundo interno* expressões que dando idéia de oposição, são muitas vezes citadas nas entrevistas dos funcionários e diretores ao falarem da relação de distanciamento entre a Direito de Ser, a comunidade e as famílias. Essas relações serão examinadas no último capítulo deste trabalho.

3.3.2-Os Grupos Intramuros: as crianças, os adolescentes, a equipe de trabalho e a diretoria.

⁴³ Para conhecer tais trabalhos consultar Renata Fernandes Sieiro e Nilza Alves de Souza indicados na bibliografia, assim como o artigo de Vaidergorn, Isaac no livro Educação não-formal; cenários de criação.

⁴⁴ A rua é asfaltada e com pouco fluxo de carros

⁴⁵ Sobre atividades de brincar consultar Fernandes (2001).

Sessenta e cinco crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos freqüentavam a Direito de Ser. Meninos e meninas os quais eram distribuídos entre os dois períodos do dia, ou seja, 30 no período da manhã e 35 no período da tarde. A escolha do período se dava em função do horário da escola formal, portanto a freqüência à Direito de Ser acontecia no período que não coincidia com o escolar. Em função disso havia uma concentração de mesma faixa etária em cada período: pela manhã de 7 a 11 - e alguns de 12 anos - e à tarde os adolescentes de 12 a 14 anos. Essa divisão ocorreu após 1997, ano em que a nova política educacional do Governo do estado de São Paulo optou pela separação das idades, ou seja, a utilização dos espaços físicos do 1º e 2º graus da escola formal foi separada, segundo turnos diversos. As escolas de regiões mais pobres, nas quais não havia espaço físico suficiente para acomodar essa separação, acabaram, estrategicamente, distribuindo as séries em períodos diferentes. Esse era o caso das escolas da Região do São Marcos.

Para trabalhar com as crianças e adolescentes a equipe de trabalho da Direito de Ser, no início de 2000, era composta por uma coordenadora, uma secretária, três educadores, três estagiários, uma cozinheira/faxineira, uma funcionária para captar recursos por meio de projetos e convênios e cinco voluntários. Integrou-se à equipe em maio do mesmo ano uma assistente social. O grupo de educadores era composto por um homem e duas mulheres, sendo que um deles trabalhava em regime de período integral e dois em meio-período. Sendo assim, no período da manhã trabalhavam um homem e uma mulher e no da tarde duas mulheres. Em relação aos estagiários o grupo era formado por um homem e duas mulheres, o primeiro trabalhando na oficina de informática, e as mulheres trabalhando uma como auxiliar administrativa, e outra no acompanhamento escolar. Do grupo de voluntários, dois se mantiveram fixos durante o ano: um médico e uma enfermeira de origem sueca. Os outros voluntários geralmente mudam a cada semestre, dependendo das ofertas de trabalho que recebem e do interesse da Direito de Ser em mantê-los. No primeiro semestre, uma voluntária, seminarista da Igreja Batista Independente, desenvolveu atividades de artesanato com as crianças e adolescentes. No segundo semestre, duas voluntárias, estudantes de psicologia, desenvolveram uma oficina de mosaico no período da tarde e, no segundo semestre, um estudante de direito desenvolveu atividades de apoio escolar para as crianças do período da manhã.

Portanto, além da equipe fixa, sempre há novas pessoas integrando o time por um tempo determinado. Isso é visto pelos educadores permanentes, como um problema na rotina, pois estes voluntários, na maioria das vezes, não conhecem a rotina do dia, as regras de relacionamento, e não têm internalizado a proposta de trabalho. Mas como a entidade não tem recurso financeiro para ter vários educadores contratados, os voluntários acabam sendo a saída para desenvolver certas atividades.

Se o voluntariado é imposto à entidade, por sua escassez de recursos financeiros, podemos pensar até que ponto o voluntariado, do jeito que se coloca, não é um reflexo da política social vigente para a educação não-formal, considerando-a como uma *educação de segunda categoria*, como nos diz Garcia (2003:133) ao dialogar com as idéias de Trilla.

Mas, ao refletir sobre o voluntariado na Direito de Ser, não pouso o meu olhar no que ele reflete da política social, mas sim o que ele ocasiona na educação vivida na entidade, sem com isso anular a inter-relação entre ambos os contextos. Segundo a coordenadora da entidade, tais voluntários passam por uma etapa onde conhecem a entidade, seus objetivos, os educandos e educadores, antes de desenvolverem suas atividades que são apenas atividades práticas, ou seja, artesanato, pintura, futebol etc, e não aquelas atividades que visam trabalhar os objetivos da Direito de Ser como disciplina, respeito ao próximo, visão crítica da sociedade em que vivem, autonomia, responsabilidade entre outros. As atividades que trabalham estes objetivos são desenvolvidas pelos educadores contratados que têm supostamente os objetivos da entidade internalizados. Mas como a apresentação dos objetivos se dá apenas pela comunicação via escrita, ao ler planejamentos e relatórios, não se garante que tais voluntários sintam-se pertencendo à equipe e ao projeto educativo da entidade, pois este processo é construído no cotidiano. E, como os voluntários vão apenas alguns dias da semana, durante alguns meses, isso dificulta a construção do sentimento de pertencer a Direito de Ser e a tudo a que ela se propõe em termos educacionais.

A coordenadora faz a separação das atividades entre os voluntários e os educadores com intuito de garantir a qualidade do trabalho, já que não conhecem a prática educativa de tais voluntários. Mas agindo assim fragmenta o processo educativo,

hierarquiza as atividades além, e sobretudo, de minimizar a importância da qualidade da relação entre educando e educador na transmissão dos objetivos educativos, pois pensar que os voluntários transmitem apenas o conhecimento específico da oficina, é desconsiderar a relação humana como foco importante para a educação e, neste caso, a educação não-formal.

Não podemos pensar que um voluntário apenas ensinará o conteúdo da atividade. Ele estará relacionando-se com as crianças e adolescentes, a partir da sua bagagem sócio-cultural, da sua história de vida, portanto transmitindo seus valores ao se relacionar com eles.

Fora os voluntários, a maioria das pessoas que compunha a equipe de trabalho fixa morava em outros bairros que não os do Complexo- no bairro São Marcos morava apenas a cozinheira/faxineira. Tal equipe era, na sua maioria, composta também, como a maioria das famílias das crianças e adolescentes das quais falarei mais à frente, de migrantes originários dos seguintes estados: Goiás, Bahia, Santa Catarina e interior de São Paulo. A migração se deu em função dos estudos no Seminário da Igreja Batista Independente que se encontra na sede da FEPAS em Campinas, portanto eles estavam apenas há alguns anos em Campinas.

Pelo fato de ter apenas uma moradora local na equipe de trabalho ela muitas vezes tinha que defender *seu* bairro e afirmar sua identidade, perante a equipe, que muitas vezes estranhava as particularidades daquela região. Sobre isto ela disse à pesquisadora em entrevista: *Um dia tavam [uma educadora] falando [mal] do bairro [eu disse:] “não fala do bairro que eu não gosto. Eu gosto desse bairro”*. Mas estas falas ficavam perdidas no cotidiano, elas não eram incorporadas e refletidas pela equipe, como um fala representativa do grupo social ao qual pertenciam as crianças e os adolescentes, o que, de uma certa forma, poderia ajudá-los a compreender os possíveis desencontros e encontros entre os educadores e educandos, gerados por suas diferenças sócio-culturais.

Mas não é apenas entre os funcionários que pairam os desencontros. Isso ocorre também entre a equipe de trabalho e a diretoria. E, neste caso, o desencontro é total, pois não há um relacionamento direto, ele é sempre mediado pela coordenadora. Essa diretoria não se fazia presente no cotidiano da instituição, o que é comum ocorrer nas entidades

sociais de Campinas, fato percebido por mim quando trabalhava na Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC). Alguns nem conheciam o trabalho que a instituição que dirigiam desenvolvia. Durante o tempo que permaneci na Direito de Ser, observei a presença mais freqüente do tesoureiro e poucas vezes a do presidente. Um diretor aparecia em algumas festas acompanhando a coordenadora, que era sua esposa. As reuniões da diretoria ocorriam à noite ou em finais de semana e, freqüentemente, no espaço de trabalho de um dos diretores.

A diretoria é voluntária, como é previsto em estatuto das entidades sociais, formada por um presidente, um primeiro vice-presidente, um segundo vice-presidente, um secretário e uma tesoureira. A maioria com formação universitária em área de humanas e exatas (direito, análise de sistemas, estudante de pedagogia). No decorrer do ano, alguns componentes saíram e entraram outros. Essa diretoria se encarregava de assuntos administrativos e financeiros e não apresentava qualquer ingerência direta na atividade fim da instituição que é a educacional, pois para isso tinham uma coordenadora. Mas a ignorância da diretoria quanto ao trabalho realizado e sua ausência nas atividades cotidianas interferiam diretamente na qualidade do trabalho educativo, pois muitas decisões práticas para o andamento das questões pedagógicas partiam dela.

A relação da equipe de trabalho com a diretoria era tensa, os funcionários reclamavam da falta de diálogo e desconhecimento por parte da maioria dos diretores do trabalho que realizavam. Esta falta era sentida mais ainda, por aqueles que estavam desde a origem atuando na Direito de Ser. Estes comparavam o atual presidente com a relação que mais tinham com o primeiro presidente, que por ser muito mais próximo às necessidades dos funcionários, segundo uma educadora, facilitavam os trâmites que conduziam às decisões administrativas.

Tanto os componentes da diretoria quanto da equipe de trabalho têm vínculo com a Igreja Batista Independente⁴⁶ (menos a cozinheira). Além desse vínculo comum há entre a equipe de trabalho e a diretoria vínculos de parentesco (cunhado, genro), e outros como o de marido e mulher, namorado e namorada, colegas de pensionato e de curso de seminário. Segundo a coordenadora da Direito de Ser, estes vínculos afetivos, além dos

profissionais interferem no cotidiano do trabalho, pois muitos não conseguem separar os contextos e levam os problemas gerados entre eles em outros espaços, das reuniões de diretoria para o ambiente, tencionando mais ainda as relações. E para os funcionários esses vínculos só contribuem com o relacionamento no ambiente de trabalho profissional, não para as atividades voluntárias.

3.3.3-As Atividades Intramuros e Extramuros: o traçado de outras separações.

A organização das atividades cotidianas na entidade é igual tanto na parte da manhã, como na da tarde. A única diferença ocorre em relação o horário da alimentação, ou seja, de manhã, ao chegarem, tomam café e antes de irem embora almoçam. O pessoal da tarde ao chegar almoça e lancha ao final do dia. Os momentos de alimentação são muito valorizados pelas crianças, adolescentes e seus familiares, isso torna a cozinheira uma pessoa importante e querida por eles, além dela sentir-se satisfeita em poder alimentar bem as crianças e adolescentes de sua região, experiência que ela contrapõe aos dias de fome que passou na sua adolescência, como foi revelado a mim em conversa informal.

E entre as refeições a rotina é a mesma nos dois períodos: após a primeira refeição, escovam os dentes e reúnem-se formando um círculo que se constrói com as cadeiras no próprio refeitório, momento chamado de roda - espaço na rotina considerado como uma espécie de assembléia geral, realizada todos os dias antes de iniciarem as atividades. Depois deste momento, todos vão para as atividades dirigidas pelos educadores. E, ao término destas atividades, há espaço para atividades livres, ou seja, as próprias crianças e adolescentes escolhem o que querem fazer: brincar, jogar, conversar, ler etc. Mas a mim pareceu que este momento livre não é programado como parte da rotina, como também não é considerado um momento tão importante quanto as atividades dirigidas, tanto que não está previsto nos planejamentos e descritos nos relatórios. Este

⁴⁶ Aos poucos, por critério de escolha da coordenadora, pessoas não vinculadas à Igreja começaram a compor a equipe.

momento pareceu-me mais um intervalo no qual os educadores esperam que as crianças e adolescentes se alimentem e depois vão embora e não um momento educativo.

A rotina muda, em relação às atividades dirigidas, às sextas-feiras. Neste dia de 2000, está previsto aquilo que nomeiam de recreação e podem desenvolver, segundo planejamento da entidade, as seguintes atividades: futebol, jogos cooperativos, gincanas, campeonato de gude, de pipa, de bambolê, de criatividade etc, exercício da expressão corporal, realização de passeios, acampamentos ou visitas a espaços culturais. Os passeios, na maioria das vezes, se faziam a lugares que as crianças e adolescentes mostravam desejo de conhecer como Hopi Hari, Bosque dos Jequitibás, Mac Donald's, entre outros. Estes passeios, além de simbolizar o consumo de um sonho construído pela mídia, os igualando às outras classes sociais, possibilitava a eles transitar em outros espaços da cidade, aos quais dificilmente iriam sozinhos ou com suas famílias, já que a maior parte dos seus dias é passada nos bairros da região do São Marcos. Além destes passeios, no final de ano, acampam em uma chácara, durante um final de semana.

Colocar um momento de recreação em um dia da semana garante um espaço para o *lazer* (como eles o chamam), pois em outros dias e nas outras atividades não há o brincar, o jogar, o lúdico como objetivos explícitos, denotando, com isso, uma elevada preocupação da proposta pedagógica com as atividades dirigidas.

Além das sextas-feiras de recreação, às terças-feiras oferece atividades esportivas no SESI, projeto em parceria com a FEAC, para os adolescentes do período da tarde, já que tanto o dia e quanto o período são uma imposição da FEAC e do SESI.

As atividades desenvolvidas de segunda à quinta-feira são: artesanato, pintura (nível I, II), culinária, informática (nível I, II, III, IV), desenho (nível I, II, III), expansão cultural⁴⁷, alfabetização, hora da surpresa/educação cristã, teatro, educação ambiental. Nesta atividade a família é incorporada na sua proposta, e foi esta a atividade observada por mim durante o semestre, pois o interesse desta pesquisa é a relação que a entidade estabelece com as famílias.

⁴⁷ Neste espaço denominado, em 1999, por acompanhamento escolar, tentam, ao mudar o nome, diferenciar-se da proposta de reforço escolar por acharem que não é essa a função da educação não-formal, prioriza-se *o desenvolvimento do raciocínio e o pensamento crítico, como também a leitura e escrita* (planejamento 2000:13),

A opção por essas atividades também vem ocorrendo em função das aptidões dos educadores. O fato da Direito de Ser viver com pouca verba, reforça esse procedimento, porque se torna difícil à contratação de educadores com outras habilidades, tendo, portanto, a instituição que contar os talentos de voluntários. Mas a restrição a certos tipos de atividades não se resume a isso, pois percebi, durante a observação participante, que os educadores não proporcionavam às crianças e aos adolescentes espaços para a criação livre, nos quais eles pudessem criar sem serem dirigidos. Para cada dia havia uma atividade definida a ser desenvolvida e, na maioria das vezes, seu conteúdo já também estava definido.

As atividades programadas são norteadas, segundo o planejamento de 2000, por temas geradores *escolhidos previamente, pensando-se nas questões que mais incidem no cotidiano das crianças, podendo ser modificados ou acrescentados no decorrer do processo. Tendo como base de escolha a realidade do educando, do mundo em que está inserido e suas próprias sugestões* (2000:9). Os temas escolhidos para o ano de 2000 foram:

família; identidade pessoal - quem sou - árvore genealógica -; Brasil 500 anos; música x meio de comunicação; prevenção - drogas, DST, marginalidade - para a turma da manhã; prevenção - o outro lado da moeda - para a turma da tarde; sexualidade e afetividade; ECA e direitos humanos - história e atualidade de prática -; literatura - poesia, versos, quadrinhas, história de autores, época e movimento -; feminismo x machismo; liberdade; saúde física/mental; profissões - vocação e mercado -; processo eleitoral.

Esses temas geralmente norteiam as atividades, por um certo período do semestre, para que possam cumprir com o planejamento. Alguns temas acabam sendo abordados exclusivamente em certas atividades, por exemplo identidade pessoal na atividade Educação Ambiental. Ao mesmo tempo, a identidade faz parte da missão da entidade. Sendo assim, percebemos o quanto à fragmentação do trabalho permeia a prática educativa, pois se identidade faz parte da missão da Direito de Ser, ela teria que ser o embasamento para criar estratégias de trabalho e não ser um tema gerador de um ano específico. Outros temas, como Brasil 500 anos, nos mostram que a equipe da Direito de

tanto de conteúdos escolares como outros. O que percebemos foi uma ampliação de conteúdos, sendo que a

Ser acabava se espelhando na escola formal, por falta de uma metodologia própria, a ponto de reproduzir a história da formação do Brasil, utilizando a metodologia de uma aula formal.

As crianças escolhem, no começo de cada semestre, dentre as atividades oferecidas, de quais querem participar. Mas não é sempre que conseguem fazer o quê e com quem desejam, em função do número possível de participantes para cada atividade. Há permissão para que a criança e o adolescente mudem de atividade durante o semestre, mas isso pouco ocorreu. Mas ao ocorrer esse desejo não é tão fácil de ser atendido, pois dependendo da atividade, às vezes aquela desejada está com um número máximo de participantes, por exemplo a de informática que tem um certo limite que depende da quantidade de computadores. E por outro lado quando abrem uma exceção para alguma atividade, como foi observado, o educador acaba desenvolvendo a atividade com pouco material, pois tem mais gente do que foi previsto, além do espaço tornar-se pequeno ocasionando tumulto entre os educandos. Estas dificuldades parecem acontecer porque as atividades estão organizadas como um curso que prevê o número de participantes durante um semestre com começo, meio e fim.

Os educadores da educação não-formal, por não ter um conhecimento específico gestado a priori, acabam sempre tendo a educação formal como modelo, espelhando a escola, como foi dito anteriormente, apesar de se contrapor discursivamente, o tempo todo, a ela que é vista como prescritiva e homogeneizadora.

E isto se confirma quando lemos no planejamento de 2000 que os temas geradores podem *ser modificados ou acrescentados no decorrer do processo*, mas ao contrário disso, percebeu-se, durante a observação participante, que, na prática, os educadores têm dificuldade de flexibilizar o planejamento do dia, esperam o planejamento semanal para refletirem, que é quando ocorre a reflexão, sobre uma mudança que se faça necessária. E essa reflexão é sempre feita entre os educadores. Estes não utilizam a roda para construir uma proposta de atividade junto com as crianças e adolescentes, pois, também para a Roda havia um programa pré-estabelecido para ser trabalhado na semana,

apesar de afirmarem como um dos objetivos da roda o diálogo entre educador e educando, como nos mostra o planejamento 2000:

(...) Um espaço onde a fala de cada um é respeitada, são construídas coletivamente as regras, é incentivada a cooperação, solidariedade, o respeito. Colocam-se as reclamações e elogios tanto pelos educadores como pelo educando. As crianças contam seus casos e todos participam, comentam (...) (p.9-10).

Na Direito de Ser, são previstas, no planejamento semanal, leituras e discussões de textos para reflexão da prática - procedimento utilizado e valorizado desde o início do projeto. Mas, nas vezes em que participei desses encontros, o planejamento foi realizado sem reflexões teóricas da experiência vivida. E essa falta de reflexão contribuiu para que se construísse um hiato entre o que estava escrito no planejamento anual e o que vivenciavam no dia- a- dia.

A cada final de semestre, é realizada uma avaliação das atividades e do desempenho das funções de cada um, utilizando a percepção de todos os funcionários, assim como a das crianças e adolescentes. É neste espaço que há possibilidade das crianças e adolescentes falarem, ou melhor, escreverem sobre o que gostam de fazer ou não, de quem gostam ou não. Estes recebem um papel impresso para avaliarem por escrito as atividades e o desempenho de cada um. Percebi que muitas crianças e adolescentes realizam a tarefa de forma rápida para livrar-se da tarefa da escrita que para eles não era a melhor forma de expressarem seus gostos e desgostos. Sendo assim, percebia que o que prevalece é a maneira de expressar dos adultos-educadores e não das crianças e dos adolescentes-educandos que certamente optariam pela ex.pressão oral.

A escrita pareceu-nos ser uma maneira protegida e rápida para saber sobre o que cada um achava dos outros e das atividades, pois uma tarefa dessa não tem como não ser demorada e conflituosa se feita na presença de todos e oralmente, como nos mostra Fernandes (2001) ao dizer sobre a roda do Projeto Sol, na qual refletiam sobre seu cotidiano e organizavam a rotina do dia, junto com as crianças e adolescentes. E alguns educadores mostravam-se não preparados para ouvir críticas cara a cara, já que a leitura das avaliações foi o bastante para mexer com a identidade profissional e a auto-estima de alguns deles.

Mas todas essas questões levantadas, não reduziam a procura de vagas na Direito de Ser, muito pelo contrário a entidade não era capaz de satisfazer a demanda de vagas na instituição. Tanto isso é verdade que existia uma fila de espera de 60 crianças e adolescentes aguardando uma vaga. Segundo a coordenadora, “*todo dia chegam mães dizendo que não podem deixar seus filhos na rua e que querem uma vaga*”. O desejo de muitas famílias de uma vaga na Direito de Ser denota uma hierarquização das instituições da região pelas famílias, como foi percebido nas entrevistas.

Além das atividades desenvolvidas com os adolescentes e crianças nos dois períodos do dia, há uma preocupação em realizar algum trabalho com as famílias de tais crianças e adolescentes. Entretanto, tal trabalho foi iniciado quando contrataram, em maio de 2000, um profissional para tal - uma assistente social⁴⁸. E até data ao seu ingresso, que demorou ocorrer por falta de recursos financeiros, as famílias não eram vistas como objeto de trabalho da pedagoga (profissional existente na entidade). As famílias se tornavam presentes na entidade nas reuniões informativas e, de forma simbólica ou fisicamente, nos momentos de conflito entre educadores e educandos ou entre os próprios educandos. Sendo assim, percebemos que a entidade estabelece uma relação com a família, na maioria das vezes, através de situações-problema vividas na entidade, questão que será melhor refletida no último capítulo deste trabalho. Dessa forma, confirma-se o que diz Gusmão (2002)⁴⁹, *criança e família se desencontram no olhar da pedagogia*.

3.4- A HETEROGENEIDADE DAS FAMÍLIAS DA MESMA CLASSE SOCIAL

A Direito de Ser atendia, no período observado, crianças e adolescentes de 52 famílias. Havia muitas diferenças entre as famílias atendidas pela Direito de Ser todas habitando bairros da região São Marcos considerados da mesma classe social: diferenças

⁴⁸ Durante o ano em que realizei a pesquisa, a assistente social pouco desenvolveu seu trabalho, pois logo após o seu ingresso a coordenadora tirou licença gestante e a assistente social acumulou as funções de coordenação e de serviço social.

⁴⁹ Anotações das observações da banca de qualificação deste trabalho.

em relação à origem, à religião, à moradia, à unidade doméstica, à profissão e a graus de instrução, à renda e ao bairro específico onde moravam na região.

Os dados das famílias eram parcialmente registrados nas fichas de inscrição das crianças e dos adolescentes, pois como a coordenadora me disse em conversa informal eles não davam muita importância para tais registros o que importava para eles era o trabalho direto com as crianças e adolescentes. Portanto, muitas informações que não foram registradas nas fichas foi possível obter com a coordenadora, que guardava muitas informações na sua memória. Desta forma, para caracterizar as famílias cujos filhos são atendidos pela entidade, utilizei os dados de fichas incompletas, os dados de algumas fichas preenchidas pela assistente social que, estas sim, estavam completas e as informações da coordenadora que completavam os dados.

Encontramos variações de renda⁵⁰ (entre R\$ 100,00 à R\$1.150,00 reais) entre as famílias. A maioria delas encontrava-se na renda entre R\$ 10,00 a R\$ 300,00 e entre R\$300,00 a R\$500,00 reais. O número de famílias diminuiu consideravelmente na faixa de renda entre R\$500,00 a R\$850,00 reais, e mais ainda na faixa de renda entre R\$ 1.000,00 a R\$ 1.150,00 reais.

Encontramos nas duas primeiras faixas de renda a maior média de filhos por família: 3,4, seguido por uma média um pouco menor- 2,6- na faixa de renda entre R\$ 500,00 a R\$ 850,00 reais, diminuindo um pouco mais nas famílias que se encontram na faixa de renda entre R\$ 1.000,00 a R\$ 1.150,00 reais- uma média de 2,5 filhos por família.

Cabe salientar que a renda familiar, tal como estava registrado nas fichas de inscrição, não era cópia fiel da situação econômica das famílias por duas razões: a renda familiar registrada nas fichas era fruto do trabalho dos adultos: pais, mães, avós, irmão ou irmã mais velhos. Mas como foi constatado durante a pesquisa, esse não era o retrato fiel da renda da maioria das famílias, pois a contribuição da criança ou do adolescente menor de 14 anos que, por ventura contribuía no orçamento familiar, por meio de trabalhos nas

⁵⁰ Para podermos ter uma idéia do poder aquisitivo das famílias se faz necessário saber o valor do salário mínimo entre os anos de 1996 a 2000, porque as fichas pesquisadas foram preenchidas nesta faixa temporal. 1996 - R\$112,00; 1997 - R\$120,00; 1998 - R\$130,00; 1999 - R\$136,00; 2000 - R\$151,00. (<http://www.cnppl.embrapa.br/indicadores/salário.php>).

ruas como guardar carro, limpar vidros dos carros nos semáforos nos finais de semana, ou outro trabalho, como presenciamos durante a pesquisa, como limpar caixa de gordura, limpar jardim em outras casas de bairros com maior poder aquisitivo, não está registrada nas fichas. Isso ocorre porque os próprios pais ou outro parente, ao dar as informações não revelavam esses fatos, por perceberem que o trabalho das crianças e adolescentes não era bem-visto pelos profissionais da Direito de Ser⁵¹. E tal percepção é correta, pois de fato eles não concordavam com tal prática tão comum nas famílias populares, ou melhor, uma prática que (...) *expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares* (Dauster, 1992;34).

E, ao analisar em conjunto a faixa de renda familiar com o grau de instrução percebemos que o grupo de famílias que tem a maior renda, não coincidia com o maior grau de instrução encontrado entre os componentes das famílias. Além disso, as rendas desse grupo provinham dos pais que realizavam trabalhos braçais que exigiam pouca qualificação. Em um dos casos, o pai, de onde vem a maior parte da renda, estudou até a quarta-série do primeiro grau e era dono de uma oficina mecânica; e o outro caso, a mãe, de onde vem a maior parte da renda, estudou também até a quarta série do primeiro grau e fazia faxina.

E o tipo de trabalho não mudava para aqueles que se encontravam com maior grau de instrução, ou seja, realizavam trabalhos braçais - serviços gerais e de servente- os quais não lhes exigiam a qualificação adquirida. Em um dos casos, a pessoa tinha terminado o segundo grau e no outro, tinha o segundo grau incompleto. Nestes dois casos as pessoas envolvidas eram mulheres, mães de crianças atendidas pela Direito de Ser. Em um dos casos, a que terminou o segundo grau, era filha caçula de uma família grande e apenas ela teve mais chances para estudar, pois a renda familiar havia crescido em função dos trabalhos dos irmãos mais velhos que deixaram de estudar para contribuir com dinheiro em casa. Mas, mesmo tendo maior grau de instrução, reproduzia o trabalho que

⁵¹ As famílias, através da divulgação pela mídia do combate ao trabalho infantil e principalmente através do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) realizado no município, sabem que não é bem-visto o trabalho de seus filhos pela entidade. E por outro lado a entidade incorpora um valor de certas classes sociais que muitas vezes não é refletido por ela, mas simplesmente reproduzido como uma verdade incontestável. Como nos disse a coordenadora da Direito de Ser em uma reunião no Centro de Memória da Unicamp: *se o pessoal do PETI vê uma criança que frequenta o Direito de Ser na rua trabalhando, eles nos pressionam*. O projeto do PETI tem como

suas irmãs com menor grau de instrução realizavam. Essa pessoa, em situação de entrevista, disse que não trabalhava em outro lugar, já que havia também cursado aulas de informática, porque não tinha *paciência prá essas coisas (...) assim prá escritório*. Parece-nos que o que fazia com que essa moradora optasse pelo trabalho braçal, mesmo sendo mais qualificada, era o fato de não abrir mão da liberdade de escolha de patrão ou de dias a serem trabalhados que os seus trabalhos de faxina propiciavam. Como ela mesma diz: (...) *patrão gosta (...) de abusar do empregado, sabe? Eu não gosto dessas coisas. Eu gosto de ficar mais sozinha, eu faço o que tenho que fazer, se ele não achou bom ou achou depois ele fala*. E como deixou claro, briga pelos seus direitos e não leva desaforo para casa.

Em relação a isso, Fonseca⁵² (2000) nos mostra em uma pesquisa em Porto Alegre que moradores de um bairro periférico de tal estado vê com maus olhos o emprego assalariado por este representar a *evocação constante de sua inferioridade* (p.22). O patrão na maioria das vezes é de classe social superior, menos experiente e mais jovem que o empregado, portanto, essa situação não releva a auto-estima do trabalhador de tal bairro periférico. Sendo assim, os trabalhadores assalariados têm que mostrar que não se deixam ser explorados, enganados, que são queridos pelos patrões, ou seja, não perderam o amor próprio, diz Fonseca.

Mas independente da qualificação, a maioria dos componentes economicamente ativos das famílias da Direito de Ser realiza trabalhos braçais que exigiam baixa qualificação profissional, por exemplo, de pintor, de empregada doméstica, de faxineira, de motorista, de pedreiro, de servente, de mecânico etc, menos três pessoas de famílias distintas as quais trabalhavam como recepcionista, vendedora da Avon e monitora de entidade social.

A maioria das famílias da instituição apresentava uma baixa qualificação escolar, ou seja, os seus componentes tinham a escolaridade em torno da quarta série primária. Este baixo grau de instrução ainda é maior do que a dos chefes de família dos bairros do

objetivo ter várias parcerias para colocar em prática o seu programa, entre estas parcerias encontramos as entidades sociais que trabalham com crianças e adolescentes.

⁵² Estou salientando um aspecto de tal pesquisa: como os moradores assalariados de um bairro de periferia de Porto Alegre tecem estratégias para equilibrar o provável efeito -desprestígio- dos seus empregos no convívio com seus vizinhos.

São Marcos e do Santa Mônica que possuem apenas um ano de instrução. Os casos de analfabetismo das famílias cujos filhos são atendidos pela Direito de Ser, não eram muitos. Encontramos apenas três casos nos quais tanto o pai quanto a mãe eram analfabetos e outros três em que apenas os pais eram analfabetos e as mães tinham o primeiro grau incompleto.

A estrutura familiar das unidades domésticas era variada⁵³. Não estamos utilizando a coabitação como se essa fosse a representação de família da classe popular, pois a unidade doméstica não representa o sentimento de família dessa classe, como percebemos nas entrevistas. O sentimento de família da classe popular tende a ser muito mais amplo que a unidade doméstica, ou seja, outras pessoas entram no sentimento de família não a restringindo àquelas pessoas que coabitam o mesmo espaço (Sarti, 2004; Fonseca, 1995). Entretanto, as unidades domésticas revelam aspectos econômicos e sociais do grupo de famílias populares. Um exemplo disso são as unidades domésticas em que coabitam gerações revelando com isso *a situação econômica e social em que vivem* (Peixoto, 2004). Na maioria dos casos a avó (aposentada ou em idade para tal), mas economicamente ativa contribui para a renda do grupo doméstico no qual se encontra, em alguns casos, o filho ou a filha desempregado(a) desta avó. Portanto, tal avó retorna ou não sai da vida produtiva, contribuindo com a solidariedade familiar, característica dessa classe social (Sarti, 2004).

A unidade doméstica composta por pai, mãe e filhos, a chamada família nuclear, é a mais numerosa entre as famílias da Direito de Ser. A segunda unidade doméstica em maior número é a família recomposta que tem as mulheres nos seus segundos casamentos. No caso das famílias da Direito de Ser, apenas uma estava no terceiro casamento. E esse número pode espelhar a pouca idade das mães, ou seja, a média é de 34,1 anos (e a dos pais 39 anos). Em uma das famílias entrevistadas o filho tinha contato sistemático com o pai, mesmo não morando mais com ele e em outra família, os filhos relacionavam-se com o pai raramente. A partir disso e de constatar nas fichas de inscrição que apenas duas famílias declararam receber pensão alimentícia, pergunto-me qual é o lugar dos homens nessas famílias. Não pretendemos responder esta questão neste

⁵³ Entendemos por unidade doméstica as pessoas que coabitam o mesmo espaço.

trabalho, mas consideramos importante que os profissionais que estão na entidade busquem entender o lugar do homem nas famílias atendidas, até porque ouvi, mais de uma vez, da coordenadora da entidade a importância de ter mais pais nas reuniões informativas.

Para Sarti (2000), *as políticas sociais tendem a privilegiar as famílias chefiadas por mulheres por considerá-las estruturas mais frágeis, vulneráveis*, mas para esta pesquisadora isto é uma *má análise de onde está a vulnerabilidade*, ou seja, acredita-se que *o lugar do homem na família é um lugar de exclusão*, portanto frágil. Já para Fonseca (2000) pesquisando as unidades domésticas compostas especificamente por mãe em idade menor de 45 anos e seus filhos em um bairro periférico de Porto Alegre, nota que os homens não são ausentes, ou seja, em todos os casos pesquisados *existia um homem que assumia publicamente o papel de defensor dos membros do lar* (2000:84). E se não existia esse homem, tal mulher estava à procura de um protetor. As mulheres, acima de 45 anos, restringem a relação de proteção a um filho já adulto. Portanto, essas duas análises ratificam a importância de compreendermos, além das aparências, o lugar que os pais ocupam nessas famílias da região do São Marcos.

A terceira unidade doméstica mais numerosa tendo uma diferença grande da primeira. é a unidade doméstica chefiada por mulheres. E esta unidade tende a ter menor renda pela desigualdade das relações sociais de gênero (Soares 2003; Segnini, 2003). E isso se confirma no caso das famílias da Direito de Ser em que mais da metade deste tipo de unidade encontra-se na faixa de renda menor de R\$100,00 a R\$300,00. Mesmo que algumas delas estejam integradas no Programa de Renda Mínima.

Em algumas famílias o gênero imperante é o masculino, ou seja, encontramos três unidades domésticas compostas apenas por homens⁵⁴. Em duas delas, como foi constatado, em entrevista, a formação da unidade ocorreu após a morte da mãe (uma por doença e a outra assassinada pelo marido). Nos dois casos, não há componentes da família morando na região, contribuindo com isso a formação da unidade doméstica unicamente com membros masculinos.

⁵⁴ A terceira unidade doméstica se reorganizou após alguns meses da entrevista, com o ingresso de uma irmã mais velha e sua família (marido e filhos) vinda de outra cidade.

Encontramos uma unidade doméstica composta por avó e netos. Isso confirma a pesquisa de Fonseca em relação à circulação de crianças nas famílias populares como *estrutura básica da organização de parentesco em grupos brasileiros de baixa renda* (1995:15), tendo em vista que as crianças tinham seus genitores vivos. Em relação a isso ouvi informalmente por duas vezes durante a pesquisa crianças e adolescentes da Direito de Ser mencionarem que passaram um tempo de suas vidas com uma tia ou avó e que na atualidade, já morando com seus genitores ainda chamavam a avó de mãe.

Percebemos, como nos mostra Fonseca (2000), que as unidades domésticas não são fixas e estanques, isto é, elas são flexíveis e estão sempre em mutação, ou por fatores inerentes as etapas do ciclo familiar (morte, nascimento, casamento, divórcio, novos casamentos, por exemplo) ou por questões socioeconômicas (desemprego, migração, por exemplo).

A mutação da unidade doméstica é explicada por alguns como estratégia de sobrevivência das famílias populares, ou seja, *as políticas públicas de emprego (...) são recentes e insuficientes (...). Neste sentido, as estratégias familiares significam o principal suporte social na situação de desemprego, entre os quais se destaca a questão da moradia* (Segnini, 2003:49). Mas, como nos diz Fonseca, não podemos cair no reducionismo econômico e explicar toda mutação na unidade doméstica à estratégia de sobrevivência. Para ela nesse reducionismo está implícito a naturalização da unidade doméstica mãe pai e filhos e a funcionalidade da unidade doméstica mãe e filhos, por exemplo reduzindo *o comportamento dos pobres à dimensão utilitarista*. E essas duas unidades, segundo Fonseca, são produtos (...) *de um conjunto historicamente determinado de opções culturais* (op.cit.:51).

Em relação à origem das famílias, quase a totalidade dos componentes adultos delas era formada de migrantes oriundos de cidades dos Estados de Paraná, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e São Paulo. Entre essas famílias, encontramos algumas vindas diretamente de uma mesma cidade de Minas Gerais - Padre Paraíso - para região do São Marcos e mobilizadas (como nos disse em entrevista um componente de uma dessas famílias) pela falta de trabalho e péssimas condições de vida na cidade de origem. Esse fato caracteriza uma migração em cadeia, fenômeno estudado por Durhan, Eunice.

Portanto, entre as crianças da Direito de Ser foram detectados vínculos de parentesco de dois graus diferentes: irmão e primo, havendo 13 vínculos entre irmãos e 18 vínculos entre primos.

Além dessas famílias mineiras, encontramos casais originários da mesma cidade e Estado (PE, BA, PR) e cidades do interior de São Paulo. E este fato, como o das famílias de Padre Paraíso, nos fez pensar a possibilidade de ter ocorrido migrações diretas dessas famílias para Campinas, principalmente daquelas famílias que chegaram na cidade na década de 80, como verificamos em entrevista. Porque aqueles que chegaram na década de 70, a maioria, nesta época ainda criança ou adolescente chegou com seus pais que, segundo algumas entrevistas, não vieram direto para Campinas, mas sim aqui chegaram, após várias paradas, às vezes de anos, em cidades de outros estados até se fixarem em Campinas, ou seja, não realizando migração direta, mas sim re-emigrações.

As re-emigrações podem ter ocorrido com as famílias de casais de estados diferentes, ou seja, eles se conheciam em outra cidade. Mas pelo que constatamos nas entrevistas o fato dos pais das crianças e adolescentes atendidos pela Direito de Ser serem jovens (uma média de 34,1 para as mães e 39,0 para os pais, como foi dito anteriormente), a maioria já se conheceu em Campinas. A maioria dos pais das crianças e adolescentes atendidos pela Direito de Ser está há mais de 15 anos em Campinas tornando-os, portanto, urbanos mesmo que uma geração anterior a deles tenha uma história de vida no meio rural.

O deslocamento das famílias atendidas pela Direito de Ser não ocorreu apenas entre estados ou entre cidades, mas também entre as regiões da cidade de Campinas (migração interna). Encontramos famílias que moravam em outros bairros da cidade, longe da região do São Marcos. Uma delas mudou-se para o São Marcos, após separação conjugal que ocasionou uma queda na hierarquia social. Esta família foi morar perto de uma irmã, com quem poderia obter ajuda financeira e apoio afetivo.

A grande maioria das famílias mora no bairro Jardim Campineiro seguido pelos bairros São Marcos, Recanto Fortuna e Vila Esperança na sua minoria. Fora, destes bairros da região encontramos duas famílias morando em um distrito próximo- o bairro de Matão. Este faz parte da região metropolitana de Campinas e geograficamente

localiza-se muito próximo à região do São Marcos, a ponto de uma família ter se mudado para lá e continuar trabalhando e seus filhos estudando no São Marcos.

Esse dado, somado a outros dados colhidos através das entrevistas, nos fez perceber que há uma certa mobilidade dentro da própria região, principalmente entre aquelas famílias que moram em casa alugada ou em barracos. Mas tal mobilidade observada para alguns moradores não anula o sentimento de pertencer a determinado bairro da região, pois apesar dos bairros serem muito próximos uns dos outros e de haver, no cotidiano, um trânsito das pessoas entre eles, há um sentimento de pertencer a determinado bairro, como nos disse um morador em entrevista: *sinto-me do São Marcos, mesmo estando agora no Campineiro.*

A moradia da maioria dessas famílias é de alvenaria, mas a menor parte mora em barracos.

A religião dessas famílias é variada e, apesar da Direito de Ser ser uma entidade evangélica, a maioria das famílias é católica, seguida por evangélicos, mórmons e adeptos do candomblé.

Durante as entrevistas, percebemos que em algumas famílias não havia uma homogeneidade religiosa dentro de cada unidade doméstica, isto é, nem todos os componentes da família eram da mesma religião. Como também percebemos, em entrevista, que havia um trânsito dos componentes de algumas famílias entre mais de uma religião, ou seja, um componente se dizia católico, mas ouvia em casa programas de rádio da igreja evangélica, por exemplo. Este trânsito não retratava a maioria das famílias, pois percebemos em uma entrevista com uma avó ligada à Igreja Congregação do Brasil (uma igreja evangélica), que apresentava uma certa rigidez no seu pensamento, pois tinha sua religião como a verdade através da qual explicava tudo, e todos da família teriam que pertencer à mesma religião, pois a diversidade religiosa para esta família seria uma ameaça à coesão grupal.

A homogeneidade religiosa entre os componentes da família também foi encontrada na família adepta do Candomblé, só que a forma de viver a religião não era tão rígida quanto a dos fiéis da Congregação do Brasil. A família do candomblé diferia das outras famílias na forma que ritualizava sua religião, ou seja, o ritual religioso ocorria

na sua própria casa e apenas com os integrantes da família, sendo que a mãe de santo era a própria avó e os irmãos de fé eram os filhos, netos e sobrinhos. Havia apenas uma pessoa de fora (amiga da mãe de santo) que freqüentava os rituais. Segundo a pessoa entrevistada, eles não cantam em tom alto para não chamar atenção dos vizinhos que, às vezes, freqüentam o ritual, mas apenas uma vez, para não criar vínculo. Isso acontece quando desejam resolver *casos de saúde ou estão procurando algum emprego*. Esse isolamento pode ser entendido através da fala de Creuza, ex-moradora e líder da região do São Marcos, em entrevista concedida ao Centro de Memória da Unicamp (CMU)⁵⁵, quando afirma que os rituais de Candomblé, em Campinas, estão sendo vítimas de violência de religiosos da Igreja Universal. Portanto, para se protegerem, fazem de tudo para não chamar atenção.

Esta família mostrou-se, em entrevista, ter pouco contato com seus vizinhos mesmo morando em favela e em um barraco. Mas como o terreno em que se encontrava o barraco (no terreno, tinham três barracos da mesma família) estava cercado por madeiras as quais além de servir de proteção, estabeleciam certa privacidade, a cerca diminuía o contato com os vizinhos. Sobre a relação com os vizinhos a mãe em entrevistada nos disse:

(...) pelo fato do bairro ser muito (...) violento(...) Então a gente tem um pouco de receio. Você acha que a pessoa é boa, igual aconteceu comigo: eu pensei que a pessoa era boa, era legal, de repente ouvi comentários que o amigo não é tão bom assim, quer dizer... aí fica meio estranho. Aí prá não acontecer isso, a gente separa, sabe? Aquele negócio: não sei, não ouvi, não conheço. (mãe de uma criança freqüentadora da Direito de Ser).

O isolamento de tal família não ocorria apenas pela proteção a uma possível violência dos universais, ou pelo medo de se vincular com pessoas suspeitas, mas também por uma *hierarquia de gênero* (Sarti, 2000), ou seja, a mãe, em entrevista concedida, disse-me que não deixava nenhum homem passar do portão, até o marido da tia ir morar e um dos barracos do terreno. Segundo Sarty (*op.cit*) a presença do homem mantém a imagem de respeito e *quando não há o homem em casa, as mulheres são*

⁵⁵ Transcrição da entrevista com Cleusa, realizada dia 13/11/2002 no CMU.

suspeitas sexualmente, por isso o homem garante a autoridade moral e se não tem o homem ela tem que provar sua qualificação moral. Isso é uma hierarquia de gênero (Sarty, 2004).

Algumas das famílias entrevistadas, principalmente aquelas que trabalhavam fora de casa, disseram que tinham amizade com os vizinhos, mas relacionavam-se muito pouco com eles no dia-a-dia, porque trabalhavam o dia inteiro e quando chegavam ficavam dentro de casa. E nos finais de semana, faziam faxina, lavavam as roupas sobrando, portanto, pouco tempo para o convívio com os vizinhos. Percebemos que essas famílias, na maioria das vezes, tinham parentes no bairro, e em alguns casos eles eram até seus vizinhos, portanto se relacionavam mais com eles, do que com outros de outra família. Mas, para aquela que era estruturada por filhos e pai o qual estava aposentado e mais aquela que a estrutura da familiar era composta por irmãos, os vizinhos tinham maior importância nas suas vidas, pois não tendo uma rede familiar no bairro a vizinhança a substitui, ou seja, constroem uma rede de solidariedade, além dos laços consangüíneos.

As amizades parecem que são feitas não só pela proximidade física das casas, através da solidariedade, mas também, e para algumas famílias principalmente, através da igreja que frequentam. Isto foi percebido de forma mais preponderante nas famílias que eram das Igrejas das Congregação Cristã do Brasil (igreja evangélica) e da Mórmon.

Para a maioria das famílias entrevistadas, ir à igreja era o seu lazer nos finais de semana. E, em algumas igrejas, como foi dito em entrevista, além do culto, era oferecido um espaço para as crianças brincarem, jogarem futebol e os adultos conversarem etc. Dessa forma, era comum a família de uma criança ou adolescente não ser daquela igreja, mas ele ir com outra família, com consentimento da sua, para participar das atividades lúdicas na igreja.

O trânsito entre as religiões, citado anteriormente, principalmente quando se obtêm algo dela (lazer, alimentação, roupa etc.) é muito comum entre as famílias populares, como nos mostra Taube (1986) em sua pesquisa, ou seja, elas acabam transitando por diversos grupos religiosos para conseguir os benefícios e favores que possam advir deles, sem com isso ferir suas próprias convicções. Como acontece com

muitas famílias que têm seus filhos na Direito de Ser e não são evangélicas, pois a escolha da entidade não tem como critério o pertencimento às instituições confessionais, mas sim o que a entidade oferece para seu filho ou filha.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Ter a família como referência simbólica significa privilegiar a ordem moral sobre a ordem legal, a palavra empenhada sobre o contrato escrito, o costume sobre a lei, o código de honra sobre as exigências dos direitos universais de cidadania (...) (Sarti, 1996:111).

Quando iniciei a observação participante na entidade havia transcorrido quatro anos desde a criação da Associação Direito de Ser (1996-2000). Desta forma, a gênese do projeto estava ainda muito presente nas falas e nas memórias das pessoas que fizeram parte do nascimento da Instituição e ainda estavam trabalhando nela. As falas estavam carregadas de conflito em relação ao contraste entre o presente e o passado. E tal contraste denunciava as várias mudanças ocorridas naquele percurso histórico. O passado tornava-se, portanto, mais presente, não apenas pelo pouco tempo transcorrido desde a sua fundação, mas também em função das mudanças que estavam ocorrendo desde o final de 1998, nos confirmando que toda lembrança do passado é instigada por uma necessidade do presente. As mudanças eram tantas que chegava a pensar que eram elas, apenas, que estavam impossibilitando o diálogo com as famílias. Mas, ao analisar as falas referentes ao passado e referentes ao presente percebi que algo permanecia nas mudanças, ou seja, certos valores, os quais confirmavam a hipótese de ser a diversidade cultural que impossibilitava o diálogo. Dessa forma, a compreensão do passado se fez necessária para rastrear os valores que impossibilitavam o diálogo entre os profissionais e as famílias dos educandos, tendo em vista a minha hipótese de pesquisa: como a incapacidade de diálogo entre os profissionais e famílias dos educandos, motivada pela diversidade cultural desses agentes sociais, poderia refletir nas práticas educativas não-formais da Associação Direito de Ser.

Abaixo destaco as categorias identificadas a partir das perguntas estabelecidas para cada subgrupo, como também a partir de aspectos que não constavam nos roteiros de entrevista.

Categorias Constituídas a partir do Material Coletado da Equipe de Trabalho

Gênese do Trabalho

As falas do primeiro presidente, da primeira coordenadora e da segunda coordenadora mostram algumas características do projeto pedagógico que marcaram os primeiros anos da instituição:

Então, nós convidamos a Sônia com uma certa antecedência, e ela conviveu com a FEPAS e já começou conviver com o bairro, e buscou...outros implementos pra ela construir o projeto pedagógico. Ela estava fazendo pedagogia na época, e ela foi até fazer um curso no Axé, na Bahia. Então nós tentamos investir em quem estaria trabalhando com o projeto. (...) porque na verdade não foi uma proposta pronta, ela foi...a idéia era construir uma proposta e não levar uma proposta pronta (...) porque não era uma proposta fechada, mas ela foi construída praticamente durante um ano e meio.. Uma fundamentação teórica, que a Sonia tentou buscar elementos teóricos, né, e lógico, junto com o andamento da prática estaria se construindo essa proposta pedagógica, né, desde o envolvimento da faxineira e cozinheira e todos teriam a participação desse projeto pedagógico, (...) todos teriam uma participação dentro dessa visão pedagógica. E nós achamos, pelo menos que durante os primeiros dois anos, os resultados foram muito positivos, esses dois anos que nós ficamos mais construindo o projeto (...) (primeiro presidente da entidade)

Segundo uns dos diretores que está na entidade desde o seu início, ao analisar o passado da instituição percebe que a intenção de ser um projeto construído por todos não se realizou. O projeto acabou tomando formas de uma entidade fechada, com modelos pré-estabelecidos pelos seus idealizadores:

(...) o modelo ficou muito na própria construção, sabe? Acho que...vamos falar na construção de parede. Acho que na própria construção teve seus pontos negativos, acho que construiu o Direito de Ser com uma visão... um pouco européia, sabe? Não foi uma visão em termos de Brasil. Cê pode ver lá: quando você entra no Direito de Ser é a coisa mais linda, né? Mas não é uma coisa... que tem seu espaço definido, assim, o espaço muito apertado, as coisas não é assim mesmo como o Brasil, sabe? Tem aí seus pontos negativos. Então, é...também teve a visão das pessoas que colocaram queria que fosse a visão dela, né? “Ah, eu penso assim, então os monitores têm que trabalhar assim, a cozinheira tem que ser assim”. Então teve essas questões, sabe? Então, “as crianças têm que ser assim, dessa forma”. Então, não abriu a... o leque mesmo. Prá falar assim: em termos do Brasil vamos ver, em termos de periferia do São Marcos vamos analisar aqui os focos, as coisas é dessa forma mesmo. Então, teve seus pontos negativos é aí, que eu acho, sabe? Por parte também da Sonia...não que seja pontos ruins, mas a centralização da pessoa mesmo, né, dela mesmo. Eu vejo isso.(Diretor)

Segundo a coordenadora que desenvolveu o projeto nos seus primeiros anos, o fechamento da entidade em si mesma se deu por não conseguir realizar um trabalho em conjunto com a comunidade, apesar do desejo ser esse. O projeto precisou começar antes disso poder acontecer, em função do prazo estabelecido pela financiadora. Como ela diz em entrevista concedida: *o projeto surge... não é uma coisa que vem do movimento, surge é, de fora, né.*

O contato direto com o contexto social das crianças e dos adolescentes, ou seja, com a comunidade e com as famílias foi uma dificuldade que encontraram no processo de construção do projeto pedagógico:

O projeto pedagógico, na verdade, no início nós não tínhamos, claro que informalmente você até tem uma certa, eu já fui com uma visão de mundo, visão de homem, elas também, mas aos poucos a gente foi sistematizando acho que esse projeto pedagógico, tentando pegar outros mais subsídios que a gente não tinha, e elaborando mais a proposta. Porque, no início, elas ficavam com as crianças ah...a gente dividia as atividades, aos poucos nós fomos desmembrando isso, tentando ver as necessidades de cada um, tentar entender mais a coisa do contexto que foi uma dificuldade muito grande no sentido: a gente tinha aquilo que eles traziam, mas a gente não conseguia sair, a gente não estava muito fora do projeto, a gente...também por não ter uma assistente social...isso já vamos juntar aí o institucional com não ter assistente social, e ter uma equipe muito pequena num sentido favorecia, porque nós conseguíamos é... tá no processo todo, é... junto trabalhando aquilo que a gente planejava e tal, mas ao mesmo tempo não tínhamos assistente social para trabalhar outras questões, e eu tentava juntar às vezes, e às vezes ficava meio maluca de tentar...Uma época eu comecei a trabalhar com mães aí não dava tempo porque eu pegava o pão, eu também fazia todos essas outras funções. Então, a mudança foi essa: a gente foi tentando sistematizar... mas o que a gente fazia: entender teoricamente a...e fazer essa ponte entre as duas coisas, começar escrever também. Quando eu saí, ainda não tinha muita coisa (primeira coordenadora).

Percebe-se que o trabalho com a família é considerado específico da formação do assistente social e não do pedagogo, e quando tenta realizar tal projeto reproduz as diretrizes do serviço social, deixando-a com a sensação que não sabe realizar tal trabalho, gerando angústias, como nos diz a primeira coordenadora :

É era sempre uma angústia nossa: “Puxa, a gente precisa!”. A gente sentia uma necessidade muito grande que houvesse. Mas a gente não sabia direito o que a gente faz, como a gente...então, a gente ficava assim, tentando fazer algumas coisas.

Dessa forma, o projeto pedagógico desenvolveu-se mesmo sem a relação direta com as famílias. Caracterizando o que sugere o diretor quando compara o projeto com a arquitetura do espaço físico em que o projeto se desenvolve: fechado e pequeno. Se relacionarmos essa comparação do diretor com as metáforas utilizadas pela coordenadora e por uma educadora ao se referirem ao espaço físico da entidade, podemos ratificar, simbolicamente, o fechamento da entidade para o meio externo: a coordenadora refere-se à casa da entidade como uma *caixinha* e a educadora como uma *casinha de bonecas*.

A referência à entidade como uma casinha de bonecas, é feita por uma educadora, em entrevista concedida, ao se referir ao projeto inicial da entidade:

A visão do Direito de Ser era mesmo, era para atender assim ...não tinha...acho que a ...não é que não tem visão de ampliar, né. Mas como tinha poucas crianças, era como uma casa. A casa que eles não tinham, né. Então, logo que eu cheguei, a gente tinha...tinha o quartinho lá de ouvir com o coração, que era a sala hoje lá na frente. Então, tudo isso que no início foi, é... pelos adolescentes que estão saindo hoje que foi da primeira turma, né. Era uma casinha de boneca realmente. O Direito de Ser era uma casinha de boneca por ser pequeno, por ser todo aquele cor de rosa que lá tem, mas...e realmente, quando você entra no Direito de Ser parece que você está entrando em outro ambiente, nem parece que você está no São Marcos. Realmente eles adoram aquilo ali. É outro ambiente, é outra realidade. Eu acho que... é outro mundo mesmo.

O presidente da entidade, ao falar da necessidade da entidade se relacionar com a comunidade, diz em entrevista concedida:

Fica meio que uma ilha lá isolada do resto do mundo onde ali é um trabalho feito, feito pra procurar trazer as crianças a uma realidade que elas podem transformar e tudo mais, mas é fora da realidade. Então, (...) começar a conseguir...a ter uma participação maior na comunidade, que isso aconteça naturalmente pra que não exista tanto esse conflito de mundo externo e mundo interno, que na verdade passe a ser uma coisa só.

Portanto, a oposição entre o fora e o dentro, mundo externo e mundo interno, é um falso problema, pois as crianças e adolescentes pertencentes às famílias e à comunidade traziam esse mundo para dentro da instituição, ou seja, o fora estava dentro. Essa oposição era apenas aparente, pois é constante o trânsito entre as partes. Como nos mostra a primeira coordenadora em entrevista concedida:

Às vezes, a gente falava: “ Puxa, mas a gente num, num tá entendendo da mesma forma como eles entendem, e nem ele tá certo ou errado, e nem eu tô certo ou errado, é que a gente não tá

conseguindo...”. Então, isso era uma coisa. E às vezes as coisas das crises que surgiam, dos problemas que a gente conhecia um pouco de longe. Uma situação que eu lembro... (...) Foi um fato bem interessante o menino chegou muito agitado, muito, muito. E a Lourdes chamou ele prá conversar: “ O que tá acontecendo?”. Aí ele falou que no final de semana os primos tinham sido é...é...baleados...uma história complicada de traficante, tal. E a gente falava: “ Puxa, mas a gente precisa participar, entender, entrar melhor”, coisa e tal . Então, essas coisas. A diferença dos contextos era...e poder de certa forma fazer um trabalho mais efetivo, não só individual, o trabalho não ia adiantar, a gente tinha que tentar trabalhar o contexto, as duas coisas. É.

Mas parece-me que, no decorrer do tempo, no lugar do trabalho se desenvolver para o diálogo com a realidade das crianças e adolescentes e com os adultos que fazem parte do contexto social em que vivem, o trabalho desembocou para o não diálogo, mesmo que começassem estabelecer uma relação com o contexto, pois ao realizar isso moralizaram e tentaram disciplinar a vida dos adultos, o que será refletido a seguir, porque o “abrir-se para fora”, não garante o diálogo e a troca com a comunidade e com a família, pode-se continuar “fechado” em seus próprios mundos culturais, porque a abertura não é uma ação mecânica, mas sim subjetiva, na medida que saímos do nosso etnocentrismo e tentamos compreender outras formas de viver. Portanto, onde podemos encontrar a sustentação desse não diálogo já que havia o desejo e a percepção da importância dele por parte da equipe de trabalho?

Encontramos isso nas representações tanto das crianças e dos adolescentes com os quais trabalhavam, quanto do contexto social ao qual pertenciam. Essas representações refletiam um valor dos sujeitos responsáveis pelo processo educativo, e esses valores acabam barrando o caminho para o diálogo, portanto repercutindo no desenvolvimento das práticas educativas.

Representação das crianças e dos adolescentes e de seu contexto social

A criança e o adolescente aparecem em uma posição central nas práticas educativas, mas de que forma? Segundo a coordenadora responsável pela criação do projeto pedagógico, no início, foi necessário optar entre os diversos grupos que as crianças e adolescentes faziam parte, pois pelo número de profissionais que compunham a equipe técnica não poderiam realizar um trabalho com as crianças e também com famílias e com a comunidade. Para ela havia a necessidade de se fazer algo bem feito e não fazer tudo de qualquer jeito, teria que optar por algo, como nos diz em entrevista concedida:

Eu achei melhor perder algumas coisas e fazer alguma coisa bem feita do que a gente fingir, como eu via algumas instituições fazer tudo mais ou menos e dizer que...a desculpa era: “Como eu vou fazer? Não dou conta”. E tudo tinha desculpa porque não dava.

E a opção de centrar fogo na questão pedagógica e não na família, segundo ela, se deu por causa da sua formação profissional - pedagogia e, também, porque ficaram encantadas com os resultados do trabalho realizado com as crianças e com os adolescentes. Entretanto, ela percebeu, olhando o passado com os olhos do presente, que a instituição ficou fechada, voltada para si mesma. Dessa forma, o projeto se estruturou apoiado em uma prática centrada na criança e no adolescente isolados sem nenhuma relação com os diversos adultos que se relacionam com eles, ratificando a tradição da educação escolar onde o projeto pedagógico é uma coisa e a família é outra. Como diz Gusmão, citada anteriormente: *criança e família se desencontram no olhar da pedagogia*¹, estabelecendo uma relação, na maioria das vezes, pautada em um discurso normativo, culpando os pais, principalmente aqueles pertencentes a famílias populares, pelo insucesso escolar dos filhos (Thin, 2006).

Como disse a assistente social em entrevista concedida, ao ser questionada o porquê da ausência de um trabalho com famílias até aquele momento,

(...) eu acho assim que a...pedagogo ele trabalha muita a relação dele educador educando, ali, sabe? Por mais que seja um educador que tá pensando diferente, larárá, da educação formal, acho que ainda tem esse ranço da pedagogia de trabalhar muito educador-educando, tá? E parece que a família é uma coisa prá outros profissionais.

Mas nas justificativas da coordenadora tanto na fala acima transcrita quanto nas outras anteriores a essa, o número de educadores, o número de funcionários e a falta de capacitação para um trabalho com as famílias, a impossibilitaram dialogar com tais adultos. Mas será que se mudasse a forma de pensar o trabalho com famílias que não aquele desenvolvido pelo serviço social, não tornaria possível o trabalho tendo em vista as limitações expostas? O problema parece não ser tais limitações, mas sim a tradição que perpassa as práticas educativas não-formais e as formais já que tal profissional - o pedagogo - tem como maior influência na sua formação a

¹ Essa questão nos faz levantar um ponto de reflexão para a construção da área de educação não-formal: a ausência de referenciais próprios para o estabelecimento da relação com as famílias. E a necessidade de construir tais referenciais que não seja aqueles desenvolvidos pelo serviço social e nem aqueles desenvolvidos pela escola. Espero com esta pesquisa possibilitar tal reflexão.

educação escolar. E a influência da educação não-formal, ao se referir ao campo educacional, não se restringe apenas aos pedagogos, como nos mostra Garcia (2003). Para essa pesquisadora o nosso imaginário social é composto pela experiência marcante da escola no que diz respeito ao campo educacional, a ponto de generalizarmos essa experiência e a reproduzirmos em diversos contextos os quais são intermediados pela educação.

Dessa forma, que criança e adolescente aparecem nas falas dos sujeitos responsáveis em desenvolver o projeto pedagógico já que o diálogo com as famílias não existe? E a partir disso quais seriam os objetivos propostos para o trabalho desenvolvido?

A idéia, quer dizer, que foi passada pra mim e Lourdes no início era assim: que era um projeto inovador e que não iria tratar a criança de uma maneira assistencialista. Mas que a gente tinha que se identificar, tinha que trabalhar com elas, pra que elas fossem realmente autônomas na sua própria vida, que elas fossem consideradas como crianças. Não como o adulto que poderia vir a ser. Tipo assim: não projetar que o que eles iam aprender hoje, amanhã iam levar eles numa Faculdade. Não. Vamos pensar na criança hoje. Como é que ela está sendo trabalhada, pensar nas questões, das dificuldades(...) E a gente, toda vez, sentava e fazia avaliação, via qual era as nossas dificuldades, que a gente tinha uma visão de assistencialista, crianças de periferia. São Marcos com esse estereótipo de violência pura, a gente achava até que ia pisar em sangue né, que as ruas eram sujas de sangue. E tinha aquela idéia de que as crianças eram assim, eram pívetes, meninos de rua mesmo, aquela coisa toda. E a gente até passou pelo período de medo, uma semana de medo, como é que ia lidar com esse tipo de criança (...). São crianças...são crianças, são crianças que têm os seus direitos, os seus deveres, são legais, suas dificuldades, seus medos, choram, se alegram, sabe esse tipo de coisas? Então eram crianças iguais a todo mundo. A única diferença, que moravam no Jardim São Marcos, né, e isso, prá sociedade pesava. (...) (Coordenadora).

Quando a coordenadora diz que as crianças são legais, têm suas dificuldades, têm seus medos, choram e se alegram, as torna humanas perante ela, pois quando eram vistas apenas como possíveis marginais, distante da realidade dela, não tinham fase própria, não tinham cheiro, como nos diz Gusmão (1999). E quando elas começam a estar ao seu lado, ser uma criança e adolescente de carne e osso, que chora, ri, têm dificuldades, ela pode perceber suas qualidades iguais as dela, ou seja, perceber que é um ser da mesma natureza. Mas é aqui que o desafio dessa relação se inicia. Na medida que é reconhecida como da mesma natureza, ela também não é o espelho do meu eu, não é uma pessoa que posso ver como igual, tem suas diferenças. Portanto, no momento que a coordenadora diz que as crianças são iguais a todas as outras crianças, com intuito de humanizá-las retirando delas o estereótipo de crianças violentas, possíveis marginais, percebo a tentativa louvável de torná-las iguais, pois esse estereótipo as inferioriza (Santos,

1995). Esse processo de universalizar a categoria criança e adolescente, garantindo a eles direitos universais, negando, portanto, a diferenciação entre a criança e o menor, é um grande avanço na nossa legislação (ECA). Mas tal universalização pode igualar diferenças que não as inferiorizam e sim fazem parte das identidades das crianças e adolescentes, portanto acaba em transformar essas categorias em algo abstrato, homogeneizando tais categorias e ignorando as diferenças que tornam tais crianças e adolescentes sujeitos sócio-culturais. Dessa forma, como nos sugere Jelin,

Manter a ilusão da igualdade e estabelecê-la em termos de direitos universais tem seus riscos: pode levar uma formalização excessiva dos direitos, separando-os das estruturas sociais em que existem e adquirem sentido; a passagem do universal ao social, histórico e contingente torna-se difícil (1996:22).

Essa forma de conceber as crianças e os adolescentes na construção do projeto, é encontrada também anos depois no momento de reformulações das práticas educativas:

*(...) as turmas agora são bem divididas, de manhã a turma é menor, até mesmo por causa da dinâmica da escola que mudaram os horários, e a tarde eles são maiores. Então, a gente sentiu que de manhã trabalhar através da brincadeira, do lazer, não ficar tão preocupado eles tarem aprendendo realmente a pintar, a fazer a massinha bonita. Não. Não se preocupar com isso. **Mas se preocupar com a criança em si, o que ela tá aprendendo, como que ela tá desenvolvendo afetivamente, cognitivamente né, espiritualmente.** Quer dizer, como a gente, como é que eles estão. E como a nossa missão é fazer com que eles se conheçam, conheçam sua identidade, até construam sua identidade daqui prá frente a partir do momento que eles se conhecem, né. É... que eles tenham noção de onde eles vivem e o que eles podem ser agora no bairro, o que eles podem ser depois futuramente. Então a gente tava muito longe, a gente tava muito preocupado com que elas tavam aprendendo na oficina, achando que as oficinas ia dá a solução prá vida. De maneira nenhuma ia dá. Então, no primeiro semestre, a gente avaliou essas coisas e no segundo semestre a gente programou as oficinas mais abertas mais livres, né. Colocar a criança como centro do nosso interesse. Não olhar prá ela como um vaso, que a gente tem que colocar conhecimento, tirar essa idéia de preocupação, porque são crianças do São Marcos, elas têm de aprender para superar outras crianças, ou superar um contexto, não é real isso. São crianças, têm seu futuro, mas são crianças e elas têm que ser trabalhadas hoje como crianças. Logicamente, a gente não vai dizer que não pensa que o que a gente tá fazendo hoje vai contribuir com o futuro delas. Vai. A gente quer que contribua, mas não ao ponto de anular que elas são crianças né. Terminando fazer com que o assistencialismo faz: tornar minis adultos. Porque como são crianças carentes, então a gente pega essas crianças ensina tudo que eles tinham que aprender pra serem os cidadãos de amanhã. Sabe onde deve jogar o lixo, sabe que deve votar no dia 15, esses modelos tradicionais de cidadania, e não é isso. A gente sabe que a criança tem seu valor, ela vai aprender. Mas ela também tem sua escolha. Não é porque são do Jardim São Marcos, ou são crianças de periferia que elas vão ter uma escolha ruim. Mas elas vão escolher o que for de acordo com seu sentimento, personalidade, com seu momento de vida. E a gente quer contribuir para que elas escolham o melhor. E que seus momentos de vida*

sejam mais prazerosos né, mas tem de ser por aí, não esse negócio fechado. (...)
(Coordenadora).

A faceta da criança e do adolescente que fica em foco nas falas acima é a pertencente à categoria universal humana, a mesma que foi mencionada quando formulava os princípios do trabalho nos seus primórdios. Dessa forma, considera-se as crianças e os adolescentes pertencentes a uma etapa da vida com peculiaridades específicas, os considera seres em formação que precisam de cuidados específicos tanto materiais quanto afetivos, além de terem seus direitos assegurados por lei como o lazer, esporte, brincadeira. Todo esse embasamento tem influência direta do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, rompe com a categoria “menor” e, além de mudar as concepções de assistência, propõe uma mudança de percepção das crianças e adolescentes pobres, ou seja, deixa de perceber a criança e o adolescente pobres como portadores de carências e os considera agora cidadãos, *sujeitos de direitos exigíveis em lei*.

A concepção universal do ser criança e ser adolescente no ECA é um ganho indiscutível da vida moderna, pois deixa de lado, pelo menos em termos legais, a separação desigual entre a criança e o menor, colocando todos em pé de igualdade, como já explicitado acima, como também contrapõe a visão pré-moderna em que a criança era considerada um mini-adulto, ou seja, um adulto incompetente mas com potencial para, ou contrapõe, como diz Fonseca (1997), a negação da individualidade da criança considerando-a como *pura negatividade (incompetente e incompleta)*.

Mas tal avanço legal não nos restringe à sua universalização no sentido do universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças, inferiorizando as crianças e adolescentes pelo excesso de semelhança (Santos, 1995), mas sim nos leva reconhecer as culturas infantis e juvenis, ou seja, as suas diferenças não só com os adultos, mas também entre si². Como nos diz Pinto & Sarmiento

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (...) As culturas infantis

² Ao reconhecer as crianças e adolescentes como seres sócio-culturais isso não nos leva para o lado oposto do universalismo antidiferencialista, ou seja, ao universalismo diferencialista o que opera pela absolutização das diferenças, inferiorizando as crianças e adolescentes pelo excesso de diferença. Como nos diz Santos, *quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstractos de normalização sempre baseados numa diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para as declarar incomparáveis e, portanto, inassimiláveis* (1995:6).

não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a flexibilidade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (1997:20-22).

Dessa forma, ter a criança e o adolescente como foco do trabalho como prega o ECA nos conduz aos seus contextos sociais. Mas, a equipe de trabalho ao olhar para o contexto social do qual as crianças e os adolescentes fazem parte, enfatiza os seus aspectos negativos, desqualificando esse contexto social *a priori* como nos mostra a coordenadora em entrevista concedida:

As propostas pedagógicas tinham base, embasamento desde 96, mas a gente como equipe de trabalho interna a gente criou algumas novas idéias. Foi sendo colocadas ao longo. Algumas coisas assim voltadas mais ao crescimento da criança, algumas coisas também que colocasse as crianças prá fora do Direito de Ser. Porque no final de 99, a gente viu que no Direito de Ser elas eram maravilhosas, em alguns casos e alguns lugares, mas também tinha, quando saíam do Direito de Ser, elas tinham muitas dificuldades. E aí a gente sentiu dificuldade de tá influenciando elas fora do Direito de Ser. Porque também elas tinham todo um ambiente de beleza, de harmonia, de amizade. Que com certeza era muito fáceis pra elas. Até mesmo quando elas tavam chateadas, nervosas, tristes era muito mais fácil prá elas se colocarem de que no convívio em casa, na rua ou na escola... que era já o convívio opressor. Então a gente começou a trabalhar o ano 2000 com essa idéia, né. Delas estarem agindo, interagindo em qualquer ambiente, em qualquer lugar com uma postura nova né: de negociadores, de é uma postura de terem mais calma de resolverem as coisas de ter a idéia de que tem coisas que a gente resolve agora, tem coisas que a gente não vai resolver agora e não vai resolver nunca. A idéia de saber quando deve responder ou não, quer dizer, isso a gente ainda faz até hoje, não que elas tenham conseguido, né. Porque também se conseguisse, poxa vida! Não seria o Direito de Ser seria a Globo trabalhando com ilusão.(...).

Dessa forma, quando elaboram ações que visam uma relação com o contexto social das crianças e dos adolescentes, associam esse contexto a aspectos negativos (opressor), portanto cabe a criança e ao adolescente diferenciarem-se de tais aspectos a partir de aprendizagens comportamentais (falar baixo, ser negociadores, ter calma, falar na hora certa) ditas mais adequadas. Como nos diz Fonseca (1997), ao mesmo tempo em que se reconhece a peculiaridade infantil e juvenil aparecem os especialistas (pedagogos, pediatras, psicólogos) que irão definir as suas necessidades, como também a melhor maneira de educá-los. E essa postura é encontrada a todo o momento nas práticas educativas da entidade, principalmente na educação cristã.

Até que ponto, ao assumirem essa postura, não continuam reproduzindo a mesma postura do assistencialismo da qual querem negar, na medida que vêem as crianças e os adolescentes como carentes de valores (há uma carência cultural, portanto) os quais podem possibilitar “um melhor convívio social”, na medida que ensinam a eles formas adequadas de se comportar? De uma certa forma, acabam utilizando instrumentos reformadores e não transformadores. Lembrando, como já foi assinalado anteriormente, que utilizo o conceito transformador no sentido de valorização e ressignificação das práticas culturais dos grupos e pessoas envolvidas no processo educativo.

Sendo assim, percebe-se, nas falas acima transcritas, o foco na mudança comportamental das crianças e dos adolescentes. E esses comportamentos seriam mudados a partir da influência da entidade nos sentimentos, nos pensamentos, e na personalidade das crianças e adolescentes mais do que seu meio, para que, assim, possam ter escolhas de vida que diferenciem daquelas opções oferecidas pelo contexto social que estão inseridos: tráfico de drogas, a própria droga, a malandragem etc, e construam, como pregam na missão da entidade, o seu projeto de vida. A influência pretendida se dá, como veremos ao analisar as práticas educativas, no campo da moral por meio da moral cristã, hierarquizando os valores. Em nenhum momento, olham para as relações que refletem o enfraquecimento das bases de apoio na comunidade, portanto a necessidade de fortalecê-las ou criá-las para que possam que essa comunidade possa dar modelos identificatórios significativos, a ponto de não precisarem se identificar com a delinqüência como a única possibilidade de pertencimento, de ocupação de um espaço social (Leicand, 2001).

Ao reduzir a criança e o adolescente aos seus aspectos universais humanos tem-se como consequência a negação das suas diferenças, restando, apenas, ao trabalho educativo salvá-los dos contextos que vão contra os seus direitos pertencentes à categoria humana, sem ao menos tentar compreender esses contextos tanto nas suas particularidades quanto nos aspectos macroestruturais (econômico, políticos, sociais). É lógico que com isso não estou querendo que aceitemos e concordemos com tudo que ocorra no contexto social das crianças e dos adolescentes, por exemplo o tráfico de drogas, a violência, pois, segundo Fonseca, *Procurar compreender a lógica subjacente a determinada prática social não equivale aprovar, nem advogar a manutenção desta prática. É aceitar o princípio básico do diálogo - a dúvida de que seus interlocutores tenham algo a dizer que vale a pena escutar* (1997:14).

Mas o que se percebe nos objetivos do trabalho, tanto aqueles escritos no planejamento e principalmente os verbalizados pelos sujeitos envolvidos no processo educacional, é o foco no indivíduo o qual terá suas potencialidades desenvolvidas e fortalecidas de forma isolada, apesar de sempre falarem em conversas informais da importância do trabalho com a identidade e com as famílias.

Os objetivos do trabalho desenvolvido na entidade são:

Crianças e adolescentes conscientes, críticos e transformadores da sua própria realidade social, enfim verdadeiros sujeitos da história;

Pessoas que acreditem no seu próprio potencial, que tenham confiança em si próprias, dando subsídios para que alcancem isso.

Pessoas que lidem conscientemente com questões liberdade, autonomia, responsabilidade. Livres para agirem e transformarem autônomos e responsáveis em tudo o que fazem, assumindo suas ações de forma pensada e refletida;

Oferecer uma educação integral que trate a criança e adolescente como um todo, dando atenção as questões que diferentes idades possam colocar (aspecto físico, intelectual, sexual, moral, afetivo, profissional, espiritual);

Lidem com formas superiores de pensamento, tendo capacidade de expressão, argumentação e síntese;

Relacionam-se de forma integrada com o seu grupo, sabendo lidar com sua própria emoção, agressividade e tendo a solidariedade e respeito aos direitos humanos, ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) como fundamentais para si mesmo e enquanto ideais a se alcançar. Tudo isso em pessoas que tenham verdadeira integridade moral;

Pessoas que tenham ampliadas as suas visões de mundo através da ampliação de seu repertório, tendo acesso e informações que muitas vezes lhes são expropriadas, até historicamente;

Criação de hábitos imprescindíveis para viver em uma sociedade moderna e para uma posterior inserção no mundo do trabalho (organização, auto-disciplina, empenho, perseverança, auto-estima etc) tudo isso de forma crítica, não como futuros executores, mas como futuros trabalhadores conscientes de seus direitos e deveres numa sociedade capitalista exploradora como a que vivemos;

Assegurar o acesso à escola formal;

Viabilizar o acesso de famílias a programas públicos, particulares, que buscam apoio e dá suporte para a transformação integral e bem-estar das mesmas. (Planejamento 2000: 6).

Percebe-se nos objetivo acima a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo em si, em seus diversos aspectos. O interessante é perceber que em nenhum momento é citado a palavra cultura e quando citam a palavra social é para transformar a realidade em que vivem e não para valorizá-la, buscar nela suas potencialidades, fortalecer suas identidades, pois parece que o olhar para ela é sempre ressaltando seus aspectos negativos, portanto precisa saneá-la aos moldes da

República. Dessa forma, os aspectos morais são citados, pressupondo haver uma integridade moral que seja verdadeira, homogeneizando em uma única moral, contrapondo-se, portanto, a outras morais possíveis, além, também, de objetivar o desenvolvimento de competências cognitivas ditas superiores, hierarquizando a cognição.

Essa tendência à hierarquização e à homogeneização são consequência da falta de referência dos aspectos culturais, na medida que se volta apenas para as particularidades universais e não para as diferenças que formam a cultura das crianças e dos adolescentes daquele contexto. Como diz Santos, *a negação da diferença opera segundo a norma da homogeneização (...) descaracterizando as diferenças e, com isso, reproduz a hierarquização que elas comandam* (1995:6).

A valorização do indivíduo em si e a desvalorização do seu contexto social e cultural podem ser compreendidas pela formação religiosa pentecostal da equipe de trabalho, ou seja, encontramos na origem do pentecostalismo a “rejeição do mundo” e a conversão do indivíduo da sua vida pecaminosa para uma vida regenerada seguindo os valores de Jesus Cristo. E tal conversão *se constituía numa opção individual e podia romper os mais fortes laços familiares e sociais* (Mendonça; Filho, 2002:76), pois a “salvação do pecador” está na mudança de valores morais e culturais, valores que são considerados pelos missionários protestantes inferiores aos seus. Dessa forma, a diferença não é valorizada, mas sim é foco de conversão (op.cit. 2002).

As famílias aparecem pela primeira vez nos objetivos da entidade no ano de 2000, com o ingresso de uma assistente social na equipe de trabalho. Dessa forma, ratifica aquilo que foi explicitado anteriormente sobre as razões de não realizarem um trabalho com as famílias. Porque a palavra “trabalho” está relacionado com as ações características do mundo da assistência social, como mostrarei ao analisar a categoria família. Dessa forma, como a assistente social ingressa na instituição no mês de maio de 2000 e um mês depois do seu ingresso assume concomitantemente as funções da coordenadora a qual sai de licença gestante, os objetivos vinculados às famílias são restritos, como me explicou a coordenadora em conversa informal. Mas dentro dessa restrição percebo que há a preocupação em fortalecer as bases de apoio institucionais e não as bases de apoio comunitárias. Abordo melhor isso quando analiso a categoria famílias desestruturadas.

Percebe-se nas falas abaixo transcritas o objetivo de transformação, mas não utilizam esse conceito no sentido de valorização e ressignificação das práticas culturais, mas sim a utiliza para a mudança do indivíduo para que esse possa mudar o seu meio, superá-lo ou até mesmo

salvar esse indivíduo deste meio, dos seus possíveis descaminhos, ou seja, isolar esse indivíduo para melhor discipliná-lo:

O que a gente pode deixar é alguma coisa dentro dele de visão de mundo diferente, saber ter valores, separar...algumas coisas que não ficam muito claras por causa do contexto deles e buscar construir um futuro sozinho sem pensar talvez em drogas (...) tentar colocar alguma coisa de mudança, transformação para eles transformarem alguma coisa do próprio contexto (...) que eles sejam o que quiserem ser, que possam ter uma vida digna, feliz e facilitar os caminhos que eles quiserem seguir (...)estar junto para que eles sejam o que for. (primeira coordenadora).

A gente quer contribuir para que eles escolham o melhor (...) Colocar ele de agente da sua própria história, trabalhar disciplina, leitura de mundo, mudança, transformação. (coordenadora)

De que a criança com as oportunidades que se dá faça opções sadias pra vida dela, contribuir com seu projeto. (assistente social)

As educadoras ao falar sobre o trabalho do educador, mostram quais são os objetivos do trabalho, focando – os no indivíduo isolado e mostram o idealismo que perpassa tais objetivos:

Tétis, eu sempre tive, assim, o meu trabalho com as crianças ali no bairro, como alguém que tivesse tentando abrir um pouco o horizonte prá ele. Tentando ajudá-los a ter acesso aquilo que eles têm direito, né. Continuar os estudos, sabe? Ter estudo de qualidade, ter contato com arte, ter contato com outras informações que eles não conheceriam, sabe, como lazer...ter assim, é...procurar trabalhar com eles relações de amizade, relações sadias, né. Que geralmente eles não encontram dentro da própria casa, né, afetividade, sabe? Se mostrar perto e aberto como adulto que pode ser amigo deles e pode ajudá-los. Bom, eu acho que meu trabalho ali é participar junto com eles nesse desenvolvimento deles. Nesse abrir de fronteiras prá eles, né. Tentá ajudá-los a desabrochar mesmo, a... não se conformar com a situação que eles vivem, a querer mais, né. A buscar mais, a lutar por mais. Tentar fazer com que eles queiram sim ter acesso a tudo que eles têm direito: a faculdade. Que eles não têm que se conformar em ser um caminhoneiro, um pedreiro só porque o pai foi. Eles podem ter o que eles quiserem se eles lutarem (educadora).

Essa mesma educadora ao falar das razões que a levaram a profissionalizar-se na área de educação não-formal, deixa-nos clara a intenção salvacionista de um indivíduo isolado, ela disse em entrevista concedida:

É mesmo por idealismo, por querer fazer alguma coisa, por querer mudar um pouco essa estrutura por menos que eu...igual aquela história do cara que tava atirando estrela na beira do

mar você conhece? Que o cara toda tarde ia para beira do mar pegava as estrelas e jogava no meio do mar as estrelas, toda tarde. Ai, um dia, perguntaram para ele: “ Porque você vem toda tarde? Cê acha que vai conseguir salvar todas as estrelas do mar? Cê não vai conseguir salvar elas. Elas vão ficar aí, elas vão morrer”. Ele disse: “Eu sei que não vou conseguir salvar, mas essa pelo menos eu salvei”. Catou uma e jogou no mar. Então, eu sei que o trabalho que a gente faz ali é pouco, mas o pouco eu quero, sabe? Eu fico extremamente revoltada com essa injustiça social, sabe? Com essa coisa: que tanta gente com tanto e...tão...e tanta gente com tão pouco e tanta gente com muito, sabe? Me dói o coração ver essas crianças no sinal pedindo e esses velhos na rua jogados, bêbados, sabe? E eu sei que não tô ajudando de dar um real prá eles. Então, eu acho que eu tô ajudando indo mais na fonte, né? Pelo menos essas crianças, aquelas que a gente conseguir fazer acreditar no potencial que têm. Essa pelo menos um dia tem a chance de não tá aí...um velho bêbado jogado na rua, desesperançado... é por idealismo mesmo. É por sonho mesmo. É um pouco por revolta também (educadora).

Essa mesma educadora em reunião de avaliação diz:

A gente não trabalha...pelo dinheiro sim porque a gente precisa comer. Mas não é um emprego prá gente, é uma, prá mim sempre foi um ministério muito mais que um emprego.

De uma forma diferente, a outra educadora também considera o trabalho que realiza uma relação de ajuda a qual vai muita além dos objetivos da instituição:

Realmente é uma satisfação muito grande você está ajudando . Como já falei prá você, eu não vejo o Direito de Ser como um mero trabalho, eu vejo como um ministério mesmo, eu tá ajudando outras pessoas, de estar fazendo...ajudar mesmo, de estar participando, formando um novo ser, participando da formação (...) (educadora).

Em reunião de avaliação a coordenadora ao refletir sobre o distanciamento dos educadores para com os educandos e os conflitos gerados nessa relação, ratifica o vínculo com o trabalho de ministério:

E vocês vão ver que é aquilo que a crianças tão sentindo... e não é por incompetência não por desqualificação profissional de vocês, é porque nós temos um vínculo com as crianças de amor, de ministério, vocês amam as crianças. E quando esse amor é dado menos elas sentem, entendeu? Elas têm uma percepção melhor da gente do que a gente delas (coordenadora).

Há em todas as falas a preocupação com a transformação desse indivíduo em si e que ele se diferencie do seu meio, superando solitariamente as desigualdades sociais, os processos de

exclusão, como também que ele possa transformar seu meio, é um super indivíduo aos moldes do Humanismo moderno, por meio do qual se pode ter o controle sobre seu destino, mas aos moldes do mecanicismo.

Junto a isso, portanto, o meio social em que estão inseridos é visto como aquele que impossibilita o desenvolvimento do potencial humano que as crianças e os adolescentes possuem, ou seja, há uma natureza humana que se desenvolve apenas em ambientes adequados, como nos prega o Romantismo e o Liberalismo. De uma certa forma a atenção centrada no indivíduo reflete a caráter confessional da entidade relacionado ao pentecostalismo.

Mas o foco no indivíduo não deixa o deixa “solto” para que sua natureza lhe dê a direção, mas que a direção seja dada pela entidade, ou melhor, desejam que as influências da entidade sejam mais fortes que o seu próprio meio o qual é considerado sempre pelos seus aspectos negativos.

Esse pensamento é tudo aquilo que Guirado descreve sobre a relação dos técnicos da FEBEM, o que foi citado em outro capítulo: a família é o lugar da negação, da falta, e a instituição e o trabalho técnico são o lugar da positividade (Guirado, 1986:69).

Como foi assinalado nas falas acima transcritas, a relação com o trabalho é marcada pela forte referência aos papéis vinculados aos da Igreja, já que a maioria ou é pastor ou está estudando para se tornar um. E vinculado a isso, fica forte a presença da mudança de valores, da educação moral, nos objetivos do projeto pedagógico, ou seja, que eles possam adquirir valores diferentes dos que encontram no meio social em que vivem. Como nos disse, em entrevista concedida, a primeira coordenadora, a idealizadora do projeto pedagógico ao se reportar a característica confessional da entidade diz: *Vamos trabalhar com a questão dos valores, que a gente pode pegar no cristianismo essa questão dos valores cristãos, de mudanças de comportamento, atitude, perdão...esses valores e trabalhar junto com toda a questão da espiritualidade da, da de oração de todos...*

Mas a equipe de trabalho não vive esses objetivos sem conflito, pois tem a clareza, apesar dos seus objetivos serem esses, de que as crianças e adolescentes não absorvem todos os valores que colocam nas práticas educativas da entidade, não influenciam seu meio como desejariam, o que disseram várias vezes em conversa informal. Essa constatação gera uma certa impotência por parte de todos envolvidos no trabalho, e mostra que por mais que trabalhem com as crianças e

adolescentes de forma isolada, sem dialogar com a família e com a comunidade, a realidade em que vivem está sempre presente no cotidiano da instituição.

Em conversa informal, antes do início da entrevista, a coordenadora da entidade mostrou-se muito preocupada com a situação de certas crianças e adolescentes que frequentam a entidade:

Edna começa a falar sobre os problemas do Direito de Ser. Diz que sempre, após dias de férias do Direito de Ser, as crianças e adolescentes voltam contando mil problemas: brigas com os pais, passaram fome etc. Ela comenta: “Imagine se fechássemos mais tempo”. Eu até “brinquei” dizendo que a entidade existe para proteger as crianças e adolescentes da sua família e do bairro. Ela ficou em silêncio. Contou-me com detalhes o caso de um adolescente que está tendo comportamentos agressivos na escola e começou a ter na entidade, até por isso tinha levado suspensão por uns dias. Na tentativa de ajudar tal adolescente, ela o encaminhou para terapia, disse que a mãe se recusou a fazer terapia na Universidade Paulista- Unip. Ela ganharia passes para ir e voltar e o tratamento era gratuito. Edna salienta que a psicóloga que avaliou o adolescente disse se a mãe não se tratasse, de nada adiantaria o tratamento dele. O adolescente começou a frequentar a terapia, mas Edna descobre que ele vai porque a mãe, em troca de sua frequência à terapia, dá a ele dinheiro. Descobre que isso estava acontecendo também com a frequência na entidade. O adolescente, diz ela, está amigo de traficantes do bairro, está roubando em supermercados, quitandas do bairro. Ela comenta que quando começou a trabalhar no Direito de Ser eram adolescentes de 14, 15 anos que começavam a dar esses problemas, mas que agora aos 9, 10 anos já começam tais problemas. Para ela pensar a criança como alguém inocente é pura enganação, pois eles já viram coisas que a gente nem imagina. Encaminhou esse caso ao Conselho Tutelar e esse iria encaminhar para o SAF (Serviço de Apoio à Família), pois por meio desse serviço ganhariam Renda Mínima. Diz que na época que a mãe do adolescente ganhava dinheiro pelo Renda Mínima, não bebia, cuidava das coisas de casa, portanto ela acha que o tempo de duração da Renda Mínima teria que aumentar porque contribuiria para ela fazer a terapia. Mas o Conselho Tutelar não havia nem analisado o caso, pois há brigas internas e estão desorganizados.

Comenta que a irmã de uma menina que frequenta o Direito de Ser, deve estar sendo molestada pelo tio. Mas ela acha que há permissão da menina em troca de dinheiro. Diz que ela tem problemas neurológicos. Ela comenta sobre a mãe de uma criança que é alcoólatra e com isso os filhos ficam largados. Um dos filhos já cogitou em ir morar com o pai e a madrasta, mas diz que ela não vai por causa do seu irmão que não larga a mãe por nada desse mundo. As preocupações de Edna giram em torno desse mundo rodeado por drogas, abuso sexual, violência e como fica o crescimento das crianças e dos adolescentes e o que eles do Direito de Ser podem fazer para combater esse ciclo vicioso. Diz que já levou um ex-drogado para falar para os adolescentes, já passou filme etc. Mas parece que faltam outras ações, diz. (Caderno de Campo, Caderno 3:32-49).

Um dos educadores, em conversa informal ³ depois da reunião de avaliação disse sobre o mesmo adolescente do qual comentou a coordenadora:

³ Essa conversa foi gravada com permissão do educador.

E o Valdo mesmo, um menino que eu gosto prá caramba, me sinto de mãos atadas com o Valdo, que não dá prá fazer nada. E até ele foi prá casa jogá bola e ele me confidenciou uns lances que ele quer que não conte prá ninguém. É lógico que eu não vou falar porque senão ele nunca mais volta. Eu até me admiro às vezes de conseguir porque eu já tive que tirar o Valdo aqui no braço do Projeto, carregar ele até no portão e colocar do lado de fora, mais de uma vez. Depois a gente até é amigo mesmo, assim. Só que o Valdo... fico pensando que é difícil o caso dele prá gente. A gente tá com mãos atadas aqui, fazer o quê? A família dele é permissiva com essas coisas, a mãe dele deixa. Chegou com um vídeo game em casa ninguém sabe daonde, o pai não queria, a mãe quis. Aí você vai falar prá ele (troca de fita), porque um dia o pessoal levou ele no Juizado de Menor, ele viu como que é lá. Ele ficou com medo, parece que...

Pesquisadora: Aonde?

Educador: No Juizado de Menores, na jaula onde o pessoal fica.

Pesquisadora: Quem levou foi o pessoal daqui?

Educador: Levou ele. Pegou ele e levou lá.

Pesquisadora: Ah, a polícia?

Educador: Ou o Conselho Tutelar, não sei. Aí ele ficou um pouco temeroso de ir prá lá. Ele mesmo falou: eu não agüento levar porrada daqueles cara lá. Até assim, eu... aqui dentro é difícil fazer. Conheço um cara que tem uns amigos da Ponte Preta, podia arrumá uma vaga prá ele jogar lá. Porque eu acho se ele jogasse bola, sei lá qualquer coisa, talvez ele optasse não ir prá esse lado. Às vezes eu penso até que sei lá, o bairro, tudo é muito ruim prá ele. Até falei com o rapaz se ele conhece alguém pelo menos para ele participar da peneira, porque o Valdo ele é muito bom, acho que ele passa na peneira em qualquer lugar. Ele foi jogar com nós lá os cara tinha 23, 24 anos, ele deu o maior show.

Ao mesmo tempo que têm a clareza das limitações do trabalho que realizam têm a esperança de estarem fazendo algo para mudar a vida das crianças e adolescentes com quem trabalham, mas sem muito ao certo saberem o que fazer, como se a educação em si pudesse resolver tais problemas.

O fato de trabalharem com os adolescentes e as crianças de forma isolada, acabam construindo um imaginário idealizado sobre esses adolescentes e essas crianças a ponto de ficarem surpresos quando um deles acaba seguindo o caminho oposto daquele que mostravam ser mais adequado que seguissem.

A primeira coordenadora, em entrevista concedida, comenta o caso de um adolescente ao falar sobre os objetivos da entidade de

tentar colocar alguma coisa de mudança, de transformação, pra eles transformarem alguma coisa do próprio contexto...então isso, pensava assim: se isso...tanto que eu fiquei numa crise tremenda quando eu fiquei sabendo da morte do Fábio, porque ele tinha sido prá mim... eu achava...assim, a visão que eu tinha: a gente conseguiu alguma coisa com ele, porque ele entrou com treze anos e eu via uma mudança nisso. Ele pintava, depois começou a pintar flores, mudou

o discurso, eu falei: “Poxa, ele vai...”. E aí, de repente, o meio puxa tudo de novo e...”Poxa! Será que a gente conseguiu alguma coisa com algum deles?” Eu fiquei muito com isso. A Elvira até falou: “Existe as escolhas pessoais também”, não sei se isso é uma resposta, porque isso eu não sei e não quero nem tá falando. Mas ele entrou também, ele entrou com treze anos já era uma idade complicada, ele já vivenciou muita coisa, a história de vida dele, não sei se você sabe, mas é muito complicada. E, acho que foi mais forte o meio, tudo isso, e...até o contexto que ele tava é o que prá... A expectativa é essa: mudar alguma coisa prá que eles pudessem tá...vivendo, é, é prá serem felizes, independente de como, onde, pobre, rico, mas e...valores aí que...

E se não mostram a surpresa, optam pela explicação da autonomia individual nas escolhas da vida, como me disse a coordenadora, em conversa informal, ao se referir à morte de tal adolescente:

que em relação à morte fica fria. Justifica isso pelo fato que seu pai a educou para ter a única certeza da vida: a morte. Mas que profissionalmente, questionava-se se o projeto poderia ter feito algo mais. Disse que conversou com seu marido que é diretor da entidade o qual disse a ela que o trabalho que realizam no Direito de Ser é um trabalho que trabalha com escolhas de vida. E que essa foi a escolha dele. Elvira fala que ele sempre estava com rapazes da rua 15⁴ na época que freqüentava o projeto; e esses rapazes eram seus amigos. Disse que o irmão dele, que foi também adolescente do Projeto, tinha um comportamento diferente e visitava o projeto, depois que saiu, mais do que ele. Ele ia muito pouco (Diário de Campo, caderno 2: 4-5).

Interessante perceber que é frente a uma experiência que nega o projeto educacional que querem realizar que começam a considerar que as crianças e os adolescentes realizam escolha independente do trabalho que realizam. Mas, novamente, eles colocam seus olhares, na busca de uma resposta para o problema, no indivíduo isolado, analisam a situação a partir da construção individual do sujeito e exclui da análise do problema a construção social do comportamento do adolescente. A escolha se torna uma escolha livre, como uma vontade pessoal (Miotto, 2000).

Leicand, citando Ceccarelli, nos sugere que a delinquência *é uma resposta a um social perverso*, ela é a consequência de um processo identificatório com o mundo do tráfico (por exemplo) por meio do qual constrói um lugar de pertencimento social (2001:210). O processo de escolha, portanto, não é um processo desenraizado dos aspectos culturais e sociais em que o indivíduo se desenvolve, ele reflete a identidade do indivíduo:

⁴ Uma das ruas do bairro São Marcos onde moram aqueles considerados os marginais.

Segundo Ostrower, ao tornar-se consciente da sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também da sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo idéias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de carácter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjectiva de cada um, a consciência representa a sua cultura (apud, Vieira 1999:93).

A partir dessas reflexões, pergunto-me se as práticas educativas desenvolvidas pela Direito de Ser têm proporcionado sentimento de pertencimento, de identificação para as crianças e os adolescentes. Esta pesquisa não tem a intenção de dar resposta a essa questão, mas pode levantar, pelo menos, reflexões em torno dela.

Práticas Educativas

Ocorreram muitas mudanças no tempo que a pesquisa foi realizada, e elas a todo tempo estavam presentes nas falas dos entrevistados e nas conversas informais, portanto, perguntava-me qual seria o peso delas nas práticas educativas. Será que tais mudanças influenciavam mais as práticas educativas do que o não-diálogo com as famílias, como sugiro na minha hipótese de pesquisa?

Foram mudanças de várias ordens: mudanças de coordenação; de presidente; ingresso de novos funcionários, aumentando, portanto, o número de pessoas da equipe; criação da área administrativa marcando a institucionalização da entidade; maior hierarquização nas relações; presença da mídia na entidade; parceria com novos financiadores; mudanças pedagógicas; transformação do uso do espaço físico; transformação da qualidade das relações entre educadores e educandos, entre funcionários e entre esses e a diretoria.

Considero que todas as mudanças expostas acima, de uma certa forma, influenciam as práticas educativas, mas não é objetivo desta pesquisa mostrar o peso de cada uma delas, ou seja, o peso da institucionalização, da burocracia, da hierarquização, da capacitação (e falta dela) dos educadores, da presença da mídia, do espaço físico, do enfraquecimento da identidade grupal, da

falta de coesão grupal etc. A intenção ao analisar as práticas educativas é compreender em que medida a falta de diálogo com as famílias interfere nas práticas educativas. Ao analisar as práticas educativas, portanto, pergunto-me: as famílias aparecem nas práticas educativas? De que forma? E cumprem que objetivo?

As famílias começam aparecer nos planejamentos anuais a partir do segundo ano de existência da entidade (1997). Elas aparecem como um dos temas geradores e não entre os objetivos do projeto educacional, o que acontecerá apenas no ano 2000, como foi citado anteriormente, com o ingresso de uma assistente social, os temas geradores são definidos da seguinte forma:

Os temas são pilares para a elaboração do nosso programa, sendo um meio de aprendizagem para adquirir novos conhecimentos pertinentes ou rever conhecimentos já adquiridos em uma nova perspectiva de abordagem levando os educandos a criarem suas próprias opiniões, idéias, conceitos. São trabalhados considerando o conceito de totalidade, influenciando de maneira positiva, pensando-se nas questões que mais incidem no cotidiano das crianças, podendo ser modificados ou acrescentados no decorrer do processo. Tendo como base de escolha a realidade do educando, do mundo em que está inserido e suas próprias sugestões. Os temas geradores são desenvolvidos na roda, na Hora da Surpresa, na expansão cultural e nas atividades livres (Planejamento, 2000:9).

Durante o ano de 2000, o ano em que a pesquisa foi realizada, a família, como tema gerador, apareceu apenas na roda e na Hora da Surpresa a qual é também denominada de educação cristã.

A Hora da Surpresa/Educação Cristã é definida da seguinte forma:

Uma atividade que usa técnicas psicodramáticas que se baseia no pensamento moreniano que “o homem é um indivíduo social, porque nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver, sendo apto para a convivência com os demais”, buscando trabalhar no educando suas relações partindo de si mesmo a prática equilibrada, espontânea e criativa para viver em grupo respeitando o individual e influenciando o meio em que vive. Levá-lo a lidar com suas limitações utilizando suas capacidades para superar estas. Desenvolver a sensibilidade, personalidade e a vivência em grupo de maneira prazerosa e solidária. Mais que criar uma religiosidade no educando, busca-se levá-los a terem conhecimentos nesta área, podendo escolher seu credo de fé. A integração dessas atividades visam possibilitar uma experiência e conhecimento do educando nas áreas que ambas abordam. Acreditando que a consciência de um Ser Supremo e da necessidade espiritual é fundamental para se construir um projeto de vida (Planejamento, 2000:11).

Tal prática educativa tem como objetivos: *trabalhar o educando em suas relações; desenvolver a sensibilidade, a personalidade e a solidariedade; buscar a construção de uma identidade moral; levar a identificação de seus valores morais relacionando-os com a ética*

cristã. Proporcionando a construção de seu projeto de vida levando em conta os valores cristãos e proporcionar o desenvolvimento, uma vivência de uma fé sadia. (Planejamento, 2000:11).

Em relação ao tema família, os conteúdos desenvolvidos foram: comunicação, respeito ao idoso, afetividade (relacionamento entre pais, filhos e irmãos), a grande família da fé. (op.cit, 2000:11).

Em uma tarde do mês de março, participei da prática educativa educação cristã e fiz as seguintes anotações em meu diário de campo:

Ela, a educadora, propõe fazer um teatro. Perguntou quem gostava de encenar e logo surgiram três candidatos. Eles, os adolescentes, se animaram muito nessa parte, mesmo aqueles que estavam na platéia. O tema da encenação era uma conquista entre uma mulher e um homem e uma briga entre eles. A educadora propõe que eles leiam uma frase com três entonações diferentes salientando as diferentes formas de falar (agressivo, calmo, gritando). (...) Luciana falou bastante depois da encenação e lia partes da Bíblia para ilustrar questões sobre as formas de falar com o outro. Salientava a importância deles conversarem com os pais, escolherem a melhor hora para falarem e não gritarem, etc. Enquanto ela falava, alguns diziam que o pai falava alto com eles e que não conversavam com ele, só conversavam com a mãe, com o pai falavam quando queriam alguma coisa. Parecia que o que a educadora dizia era muito diferente daquilo que viviam. E ela não conversou com eles sobre essas diferenças, continuou falando sobre suas convicções a respeito da comunicação entre pais e filhos. Ao final da atividade, eles já estavam inquietos e alguns pares começavam a arranjar alguma distração, por exemplo, brincar com o giz que caiu no chão, conversar com o colega do lado. A educadora propõe que orassem e apenas dois não quiseram. Ouve a liberdade para não orar. A maioria ficou em círculo orando de olhos fechados enquanto a educadora orava em voz alta. Aqueles que não quiseram orar ficaram fora do círculo (Diário de Campo, caderno1:178-179).

Ao relacionar os objetivos abstraídos dos temas geradores (adquirir novos conhecimentos e rever conhecimentos adquiridos), com os objetivos da educação cristã (desenvolver a sensibilidade, personalidade e solidariedade, construção de uma identidade moral, identificação dos valores morais das crianças e adolescentes relacionando-os com a ética cristã), e, por último, com o desenvolvimento da prática educativa, nos mostra o quanto tal prática educativa é construída por meio de uma moral que norteia o desenvolvimento da atividade, estabelecendo, portanto, o que é certo e o que é errado normatizando a comunicação - tema trabalhado na atividade desenvolvida - padronizando um conjunto de regras para uma situação atemporal e descontextualizada, porque o homem e a mulher da dramatização eram pessoas genéricas, sem pertencimento a uma idade, a uma época, a um contexto social e cultural, negando, portanto, o

princípio que todo comportamento é construído a partir de um contexto (Vieira, 1998). Dessa forma, suas ações eram analisadas a partir de um padrão idealizado da moral contida na Bíblia que a educadora usou para exemplificar os comportamentos adequados. Mas quando adolescentes falam com tom de voz baixo quase inaudível, apenas como comentário com o colega sem a intenção de atrapalhar a educadora, mostram que há outras lógicas de conduta diferentes das mostrada pela educadora. Mas como havia uma padronização de comportamentos, e o seu exemplo mostraria um desvio desses padrões e não uma outra lógica, isso pode ter feito ele optar em silenciar e não questionar a educadora. E essa, por sua vez, não integrou as falas diferentes das suas na reflexão, para que fosse possível continuar, pelo menos a nível de discurso, com apenas uma versão sobre o tema comunicação.

Sendo assim, a moralidade nessa prática educativa está sendo organizada a partir do princípio de que existe uma essência boa ou má à ordenação moral e que as crianças e adolescentes precisam “evoluir moralmente”. Mas o que a fala do adolescente mostra em contraste com a fala da educadora, é que “(...) *nada é bom ou mau, mas tudo é definido conjunturalmente. Os comportamentos variam na sua adequação e na sua racionalidade conforme as conjunturas históricas* (...) (Vieira, 1998:104) , ou seja, como se dá a comunicação entre ele e seus pais reflete normas e valores do seu grupo familiar no qual está social e culturalmente enraizado. Dessa forma, podemos sugerir, a partir da pesquisa de Sarti (1996) sobre a moral dos pobres, que há um lugar simbólico do homem e da mulher dentro das famílias populares. O homem é aquele que provê as necessidades materiais, representa a autoridade, faz a mediação da família com o mundo externo, é autoridade moral responsável pela respeitabilidade familiar e, a mulher é aquela que mantém a unidade do grupo doméstico, cuida de todos e zela para que tudo fique em seu lugar.

Dessa forma, podemos inferir que quando o adolescente diz que só fala com o pai para pedir dinheiro, ele está confirmando a sua função de provedor da família, e quando estabelece uma conversa maior com a mãe pode estar fortalecendo sua função de mantenedora da unidade do grupo doméstico, ratificando, portanto, a divisão dos papéis citada por Sarti. Mas se ficarmos presos ao tom da voz, ou seja, ele diz que o pai só fala alto com ele, podemos normatizar esse comportamento tendo como padrão os valores burgueses, na medida que esse pressupõe o cultivo (...) *a figura do indivíduo contido, polido, "bem educado", cuja norma ideal é o comportamento reprimido e disciplinado do gentleman, do petit-bourgeois europeu* (Costa,

1999:14). Dessa forma, tal atividade quer corrigir os comportamentos *adquiridos* por meio dos adultos que se relacionam com eles, ou seja, hierarquiza os valores, hierarquiza as diferenças que eles expressam e não contribui, portanto, para que tal adolescente possa se compreender a partir do entendimento de como os papéis familiares do seu mundo doméstico são organizados.

Portanto, essa postura faz o caminho inverso daquilo que consta na missão da entidade. Sendo assim, a forma que a atividade foi conduzida não contribui em nenhum momento para que os educandos reconheçam suas particularidades como sujeitos culturais. Não contribui, portanto, para a tomada de consciência daquilo que são, da sua identidade.

A roda foi outro momento em que o tema família, como tema gerador, foi trabalhado. Ao planejarem essa atividade, em um dia reservado para o planejamento semanal, procuravam um tema para ser norteador das suas ações durante a semana. Agiam como se aquilo que constava no planejamento anual não os orientassem. Em nenhum momento foi lembrado do que havia proposto para o ano. Por um lado, isso é interessante porque rompe com a cristalização de um conteúdo pré-estabelecido, podendo trabalhar temas interessantes para o grupo a partir da necessidade do grupo das crianças e dos adolescentes. Mas a falta da fidedignidade ao planejamento anual não levou o grupo a olhar as crianças e os adolescentes a partir das experiências ricas em encontros e desencontros vividas durante a semana com eles. O tema foi escolhido em função da proximidade do dia das mães.

O objetivo que norteou o desenvolvimento da atividade foi a conscientização da importância da família, seja ela do jeito que for. E valorizar a família. Lourdes diz que elas sempre colocam defeito na sua família e que a do outro é sempre melhor. Olga, a assistente social, coloca sua visão de família e diz que o básico são as relações, independente da estrutura familiar (Diário de Campo, caderno 1:323).

Percebo que há um avanço se comparar essa atividade com a da educação religiosa, mesmo as duas ocorrendo em um tempo paralelo, mostrando com isso as contradições do cotidiano. A atividade desenvolvida na roda não tenta moralizar, mas sim mostrar a possibilidade de ter várias estruturas familiares, reconhecer as diferenças. Até porque dizem ficar sem saber o que fazer com aqueles que não têm mãe, quando comemoram o dia delas. Admitem, portanto, pelo menos como idéia, que hoje em dia não dá para pensar em uma estrutura apenas: mãe, pai e filhos (família conjugal), frente à diversidade de estruturas familiares em diversas classes sociais. E o ingresso da assistente social na equipe de trabalho foi fundamental para essa reflexão, apesar

dela enfatizar a diversidade e as relações, não houve avanço na compreensão do significado dessas diferenças nas famílias populares.

A partir dessa breve reflexão, elaboraram uma atividade para roda do período da manhã e outra atividade para o período da tarde na qual mostrariam figuras de revista⁵. E a atividade da tarde ocorreu da seguinte forma:

a educadora, pergunta ao grupo qual era o dia a ser comemorado no próximo domingo. Alguns falam em voz alta que é o das mães. A educadora pergunta se alguém não tem família. Um adolescente diz que não tem. A educadora chama sua atenção dizendo que estava falando sério. Ele sempre tenta dar nova condução à tarefa através de respostas inesperadas. Ele não complementa as expectativas da educadora. E ela sempre dá limites explícitos a ele. E só assim ele começa a participar dentro das regras do jogo. Após fazer novamente a pergunta, todos respondem que têm. Daí a educadora pergunta o que é família para eles. O mesmo menino mencionado acima, diz que família são aqueles que ele gosta. Outros disseram que é amor, união, para não ficar sozinho. A educadora pergunta quantas pessoas precisam para ser família. Alguns respondem 3 (mãe, pai e filho) outros 2. Sempre são os mesmos que falam, outros falam baixinho para o colega ao lado. Após essa pergunta, eles se agitaram e começaram a falar entre si e responder simultaneamente para a educadora. Ela pedia para falar cada um na sua vez. Daí eles se continham e falavam. A educadora mostrou as figuras colocando-as no meio da roda, no chão, para que eles escolhessem uma que mais se identificasse. De dois em dois iam olhar e escolhiam. A maioria escolheu a figura que tem a mãe, o pai e duas crianças, uma menina e um menino. Apenas um escolheu a figura que tinha uma mulher e várias crianças, e o adolescente que sempre tentava dar outra direção à atividade, escolheu a figura que tem um homem e uma mulher velhos e embaixo deles crianças negras com vestimentas características à classe baixa. A educadora pergunta o porquê de terem escolhido tal figura. O adolescente citado acima disse que escolheu só os velhos, porque detestava criança pobre. Os outros disseram que escolheram o casal e os filhos porque eram uma família feliz. Em nenhum momento ela reflete sobre a fala do adolescente que disse que detesta criança pobre. Ouve apenas. A educadora pergunta se não tivesse pai, se era família ou não. Alguns disseram que sim e outros que não. O menino do meu lado disse que era sim, porque morava só com a mãe e o irmão, e que era família. Outro disse que era família sim, porque às vezes eles nem sabem quem é o pai ou ele abandonou a família. A partir disso discutiram sobre o que era família. Alguns disseram que era aquele grupo que cuida, dá amor, proporciona união. (...) (Diário de Campo, caderno 1 : 335-338).

Essa pequena atividade (pequena apenas em tempo de duração, mas “grande” em significados) me proporcionou ratificar as questões colocadas até agora: a negação da cultura das crianças e dos adolescentes e de suas famílias, apesar de ter como objetivo defender as diferentes estruturas familiares.

O menino que colocou em xeque o tempo toda a atividade, pode até ter sido considerado pela educadora como “aquele que não fala sério”. Mas, para mim, ele representou aquele que

⁵ Vide anexo 4.

mais se esforçou para que as diferenças pudessem estar presentes na atividade, portanto estava totalmente de acordo com a proposta da atividade que era mostrar as diferentes formas de estrutura familiar, sendo assim “estava falando sério”, mesmo na brincadeira. Mas como ele, a princípio, possibilita a negação do pertencimento a uma família, sua fala foi rejeitada porque inviabilizaria o programa pré-estabelecido pela educadora. E, ao ser sua fala negada, inviabilizou o diálogo, da forma que sugere Garcia (2003), pois sua fala possibilitaria ampliar a discussão.

A sua resposta “*eu não tenho família*”, nos faz pensar nessa possibilidade. Portanto, se a palavra família é histórica, social e cultural, não podemos generalizar o que é ser uma família, mas sim que há várias formas de ser família, não só na sua estrutura. E nessas várias formas, posso até generalizar que todos têm família, ou seja, é na diferença que nos tornamos iguais. Segundo Capelatto,

A família deve ser vista sempre do ponto de vista antropológico. Em qualquer lugar que eu vá, no mundo todo, em qualquer civilização, qualquer aldeia, vou encontrar famílias - com diferentes formações, com diferentes culturas e valores, mas sempre vão existir famílias. Ela é uma instituição fundamental na vida do ser humano, pois é a única instituição afetiva (1994:4).

Na família e especificamente nela, vivemos todos os sentimentos possíveis: raiva, medo, ciúmes, angústias, amor, paixão... é o lugar onde a gente mais ama e onde a gente mais ofende, até porque é a única instituição afetiva, ela não tem estatuto. Ser afetivo não é só amar, é ser agressivo também. Sendo assim, pode-se brigar com a mãe de manhã e beijá-la à noite. A família, portanto, é o lugar da briga e o lugar do amor (Capelatto, 1994).

Sendo assim, quando todos respondem que família, tentando encontrar características universais, é a que dá amor, cuida, proporciona união, características da família burguesa, a reflexão se estanca sem partir para a compreensão de que essas características não são vividas da mesma forma por todas as famílias e que a maioria das famílias precisam de apoio para poder dar conta dos seus deveres - como é o caso da entidade junto às famílias. Como as características universais (para aquele grupo) levantadas não foram contextualizadas, a diversidade acabou sendo achatada em um ideal de família. Portanto, para não ficar no ideal, é necessário reconhecer que a cultura está inserida em um contexto político, econômico e social, ela não se constrói em si, mas sim em constante troca com os diversos contextos. Dessa forma, se não considerarmos isso, podemos ou idealizar, negando a diferença, ou tornar a diversidade de

estruturas familiares natural daquela cultura, ou seja, folclorizamos os aspectos culturais de um grupo e junto a isso fixamos nossos juízos de valor.

Além disso, e principalmente isso, as figuras mostradas possibilitavam a referência a uma família idealizada pela mídia: pai, mãe, filhos felizes, brancos, ricos, bons etc. Assim, posso inferir que na escolha da maioria deles prevaleceu o sentimento de família veiculado pela mídia, até porque em diversos contextos sociais, não prevalece a cultura de suas famílias, ou seja, das famílias populares. E essa falta de referência à sua cultura, se estende ao contexto da entidade, como as práticas educativas vêm mostrando até agora.

As imagens eram referentes a um grupo social de status médio da sociedade. Imagens que mostravam como esse grupo vive a tal diversidade das estruturas familiares, através das vestimentas, da expressão fácil, etc. Dessa forma, o objetivo da atividade em valorizar as famílias das crianças e dos adolescentes para que eles não valorizem a do amigo, como falou a educadora, não foi atingido, pois quando eles olhavam para as imagens não se viam refletidos, mas sim viam o reflexo de modelos prontos, idealizados. Dessa forma, a imagem real daquele grupo foi negada, contribuindo com a “cegueira narcísica”.

Segundo Contro,

Podemos dizer que o narcisismo contemporâneo, pela vertente da cegueira narcísica - aquela que nada vê, pois predomina o idealizado - diz respeito ao surgimento de personagens que, por manipulação sedutora, o indivíduo precisa ser. A origem dos mesmos se principia com maior evidência na mídia, veículo atuante de uma sociedade regida pelo domínio do mercado (2000:31).

A partir dessas reflexões, posso compreender a escolha do adolescente, aquele “que não fala sério”, pela figura dos velhos, como a tentativa de ir contra a um imaginário colonizado pelos valores burgueses veiculados pela mídia. E quando ele fala que detesta criança pobre, não é uma forma de mostrar a falta de valorização da sua cultura, da sua identidade de classe e da cultura do seu grupo familiar? Até que ponto a sua transgressão ao querer brincar no momento que era para ser sério, não estava revelando o conflito daquele grupo perante aquela atividade a qual reproduziu o que acontece no contexto social: a falta de valorização da cultura popular.

No período da manhã a atividade se desenvolveu da seguinte forma:

Os educadores leram a música do Titãs sobre família⁶. O educador perguntou se alguém sabia cantar. As crianças começaram a ler e brincar com as palavras, mas essa brincadeira não

⁶ Ver anexo 5.

é bem vista pelos educadores que pedem para pararem. Hugo, o educador, começa a dividir as estrofes da música e explicar algumas delas: “almoça junto todo dia, janta junto todo dia e vive junto todo dia”. Ele pergunta quem almoça junto todo dia com suas famílias? Alguns dizem que não almoçam, porque estão no projeto. E quando ele pergunta quem janta, alguns levantam a mão e dizem que sim. Hugo diz que antigamente as famílias almoçavam e jantavam juntos, mas que hoje em dia as famílias se encontram na frente da televisão. Faz uma pequena reflexão sobre a mudança da família no tempo e que a família da letra da música é de uma época passada, pois poucas famílias hoje em dia almoçam, jantam juntos todos os dias. Ele também pergunta quem já tinha fugido de casa, referindo-se à letra da música. Alguns levantaram a mão e dizem que sim e contam que foram para a casa da avó, da tia, que ficou uma hora fora sem a mãe saber onde estavam. Quando Hugo pergunta porque fugiram, um responde porque é chato (a família). Hugo também pergunta se eles sabem o que é “ganhar pão”. Eles disseram que era ganhar dinheiro. Ele insistia na pergunta, como se a resposta não estivesse correta e diz que é uma gíria antiga. E daí diz que é trabalhar. Hugo também fala que hoje em dia as famílias são nucleares e não como era antes onde as famílias consideram até cachorro parte da família, os empregados etc. Antes de contar uma história da Bíblia para ilustrar o que estava dizendo, perguntou se já havia contado e alguns disseram que sim, em um tom alto e debochado como se houvesse uma insistência peculiar por parte do educador nessas histórias. Hugo pergunta quem é família para eles? Dizem que são aqueles que moram na mesma casa. (Diário de Campo, caderno 2:104).

Novamente, nessa atividade, a criança mostra-se mais suscetível ao diálogo do que o educador. Estou convencida que a todo o momento o diálogo entre educador e educando está pronto para ser estabelecido, mas estamos tão presos ao etnocentrismo que o outro, mesmo perto, fica distante. Não vou discutir tanto a metodologia de trabalho, centrado na razão, a qual contribui para o distanciamento, principalmente com crianças. Vou me ater apenas nas falas que aparecem no decorrer da atividade, para com isso compreender como a falta de diálogo repercute nessa prática educativa, porque mesmo com uma metodologia centrada na razão apareceram brechas para iniciar um diálogo. A metodologia em si não proporciona e nem barra o diálogo, depende da disponibilidade do educador para compreender e perceber essas brechas e romper com o planejado e estabelecer uma relação onde ambos, educador e educando, através da igualdade reconheçam suas diferenças. Para isso o educador precisa se mostrar, se humanizar perante o educando, estabelecer uma relação diferente com o saber.

Quando o educador pergunta porque a criança tinha fugido da casa de sua família e ela responde porque é chato, muitas questões dão para serem abstraídas dessa fala. Pergunto-me porque será que é chato? Será que todas as crianças ali acham suas famílias chatas? Lembrando que no planejamento a preocupação do grupo de trabalho era valorizar a famílias das crianças e adolescentes porque eles, segundo os educadores, acham a família do outro melhor que a deles.

Sendo assim, seria uma boa oportunidade para eles compreenderem melhor o lugar e a função que tal criança cumpre na sua família e como ela representa essa experiência e possibilitar que essa criança possa se conhecer e se reconhecer na atividade.

Segundo Iturra, *se a iniciação ao saber é uma relação entre entender o movimento do recurso que reproduz e a pessoa que se é em virtude do grupo ao qual se pertence, segue que a aprendizagem é uma subordinação ao sistema classificatório* (1990:73).

Para esse pesquisador português, sistema classificatório é o fruto das idéias de um grupo, através de suas experiências comuns, que possibilita as pessoas pertencentes a ele identificar o lugar, a função de cada coisa e de cada pessoa pertencente ao seu grupo. Portanto, até que ponto a fala do menino não tem o questionamento o que é ser filho na sua família? E qual seria a função da entidade frente a isso? tendo em vista que tais crianças ficam a maioria do seu tempo fora de casa (escola-entidade), convivendo com pessoas que não são seus familiares; portanto, não pertencentes àquele sistema classificatório.

Parece-me, novamente, como o adolescente acima mencionado, que esta criança estava compreendendo muito bem o objetivo da atividade e o que a música queria passar. Ao meu olhar, tal música está banalizando as funções e papéis de uma família burguesa. E a resposta à pergunta quem é família, pode estar influenciada pela música e por querer dar a resposta certa ao educador e não pelas experiências deles, já que a música sugere morarmos juntos e nos vermos todo dia.

Outra questão colocada na atividade que mostra um distanciamento do outro é o momento que se pergunta o que é ganhar pão, e a insistência para uma resposta certa, ou melhor, a resposta que o educador tinha elaborado dentro de seus elementos cognitivos. O menino, um outro que não o mencionado acima, diz que é ganhar dinheiro, mas o educador insiste na resposta trabalho. Mas trabalhar para aquela criança não é ganhar dinheiro? O que mostra esse desencontro entre educador e criança?

Não será que aqui as diferenças de idade, de classe não ficam explícitas? Seria uma boa oportunidade para ambos, nesse encontro com o que é diferente, se conhecerem tanto a si mesmo quanto ao outro.

Portanto, em que essa atividade proporcionou a valorização das famílias das crianças? Acredito que em nada. Apenas tiveram informações abstratas de uma família sem cheiro, sem vida, muito diferente da deles que “de cheirar tanto”, chega a ser chata.

Outra prática educativa em que a família aparece é na oficina de educação ambiental. O objetivo dessa oficina são: *desenvolver conceitos sobre o cuidado com a natureza; conscientizar*

das responsabilidades quanto ao cuidado com o ambiente; oportunizar experiências com valores de cidadania; contribuir no auto conhecimento visando que cada criança elabore seu projeto de vida.

O conteúdo a ser desenvolvido é:

*-**Quem sou eu?** Identidade particular: minha história – confecção de livro biográfico, redação, levantamento de dados junto a família, história do nascimento, fotos, árvore genealógica, endereço. O que tudo isto significa para sua identidade. Construindo seu projeto.*

*-**Quantos vivem como você?** População mundial: do país, do estado, da cidade, do bairro. Conseqüências dessa população.*

*-**E o Brasil como se formou?** O índio - a cultura, a língua, a religião, as raças (quantos eram? Quantos são? Como viviam? Como vivem?). O europeu - porque veio? Quando vieram? Cultura, língua, religião, nações que vieram? Negros - como e porque vieram? Cultura, língua, religião. Como cada um ajudou a construir o Brasil?*

*-**Diversidade x extinção de Animais.** Você no meio de tanta diversidade - seu lugar no mundo. O que você pode fazer?*

-Criação da horta doméstica.

-Criação de maquetas propostas pelo usuário.

-Palavra aberta - proposta de assuntos pelos usuários (Planejamento, 2000:15).

Essa oficina é interessante como idéia. Ela se integra ao planejamento anual apenas no ano de 2000; até então a família aparecia apenas como um tema gerador, como foi mostrado nas atividades anteriores. Essa oficina potencialmente integra o particular com o geral, o singular com o plural em diversos graus, desde a natureza até o eu. A família aparece como parte da construção da identidade da criança e do adolescente e não como algo a ser moralizado, mas a ser conhecido. Essa oficina pressupõe que tal família tenha uma genealogia, uma história a ser contada contribuindo para que essa criança e adolescente compreenda a sua individualidade a qual é construída a partir dos grupos que ela faz parte (família, bairro, cidade, etnia, geração etc...). Portanto, a oficina ao propor a falar de família, de si, das etnias, ou seja, a falar de processos de identificação, de identidade ao perguntar quem eu sou, remete a outras perguntas: a que grupo pertencço, de que lugar faço parte, ou seja, quem sou eu e quem são os outros, enfim

todo o processo de construção de identidade que me parece ter relação direta com a missão da entidade.

Mas isso é apenas a potencialidade dessa oficina. O processo da oficina mostrou outro caminho, outros desdobramentos os quais são muito parecidos com as das práticas educativas anteriores. Toda essa potencialidade da oficina fica presa a uma prática educativa entre tantas outras e o seu desenvolvimento se dá através da escrita, como uma tarefa escolar, hierarquizando o “saber letrado” e o saber oral. Como disse uma das educadoras responsável pela oficina em avaliação semestral:

A educadora diz ter gostado de trabalhar com educação ambiental, diz ter gostado de trabalhar a genealogia... “Usei a metodologia da escrita”, diz. Fala da importância da escrita na hora que passaram o que fizeram na sua oficina no curso de informática (Diário de Campo, caderno 2 p.294).

A mesma *metodologia da escrita* denominada pela educadora é utilizada por outro educador o qual

Diz ter achado interessante a oficina de educação ambiental. Diz que não acabou o conteúdo. “Não sei se é algo pessoal, mas eu sempre gostei de escrever, então eu pedia para eles escreverem. Tinham duas crianças que não participavam muito, uma não sabia escrever e a outra porque não entendia o que eu estava falando, diz ele. (Diário de Campo, caderno2: 295).

Quando o educador diz que a criança não entendia o que ele estava falando, não quis dizer que a criança não entendesse as palavras em si, mas não entendia o que ele queria passar para eles, pois tal educador dava uma aula aos moldes da educação formal, querendo passar conteúdos deste campo educacional. E a oficina de educação ambiental foi escolhida pelas crianças e pelos adolescentes⁷ porque iriam mexer com a terra, como eles disseram a outra educadora ao justificarem o porquê de estarem interessados pela oficina, já que a fase de mexer com a terra só aconteceria no segundo semestre. Isso mostra que o formato da oficina é igual a de um curso em que estão previstas etapas a serem seguidas.

A escrita, nessa oficina, simbolizou o saber abstrato, alheio e despersonalizado, anônimo (Vieira, 1998). Suas individualidades e genealogias e os grupos étnicos dos quais fazem parte e que poderiam lhes proporcionar o desejado auto-conhecimento explicitado nos objetivos da oficina, são reificados, congelados, distante da vida que lhes dão cor, cheiro, e movimento, como mostra as anotações em diário de campo:

Havia um mapa pendurado na lousa, mas ele não foi usado. Todos ficam sentados nas mesas de três em três, com suas pastas próprias da oficina. Rose, a educadora, começa a oficina contando uma história do livro: O que vou ser quando crescer, de Ruth Rocha. Enquanto ela lia, apenas uma menina mostrava-se interessada, olhava para Rose e seus olhos ficavam atentos. Mas os outros, enquanto ela contava a história, ficavam desenhando algo no caderno da oficina, dando a impressão que não estavam muito interessados. Rose mostrava-se animada com a história que dizia o que faria ou não quando crescer: não colocaria mais agasalho... entre outras coisas. No final, Rose lê a biografia da escritora e da desenhista para dar exemplo de como podemos falar de nós mesmos. (...) Começaram a fazer a atividade, sentados escrevendo no caderno. Alguns realizaram a tarefa de forma rápida para logo poder se envolver com outra coisa e outros, os mais novos, ficavam mais tempo tentando acertar as letras, tarefa que encontravam muita dificuldade (Caderno de campo, caderno 1:311-313).

O educador, pergunta quem tem índio na família. Alguns levantaram a mão. O educador começa a escrever na lousa sobre índio e suas características, sobre negros, dados estatísticos, etc. Todos copiavam o que estava escrito na lousa e preocupam-se em escrever certo, bonito. Parece que muitas vezes ficam mais atentos naquilo que estão escrevendo do que naquilo que o educador fala. Um deles falou: olha como ela escreve depressa!, se reportando a mim.(...) Vou encher a lousa, diz o educador. Aqui não é escola, disse uma das meninas. Quando o educador disse que escreveria mais algumas coisas as quais achava importante, todos reclamaram. Eles copiavam tudo que tinha na lousa. Uma das meninas disse para outras que não queriam copiar: como vocês são preguiçosas. (Diário de Campo, caderno 2: 79-83).

Como exemplo de como fazer uma autobiografia, a educadora lê uma história e no final lê a breve biografia da autora e da desenhista e diz que aquilo era uma biografia e o que eles iriam fazer era uma autobiografia. A história da vida das crianças, neste momento, ficou presa, não conseguia fluir, muitas não sabiam nem o que escrever, até porque a escrita para muitos deles era um momento de tensão, pois tinham muita dificuldade em escrever. Parecia-me que eles necessitavam dos coadjuvantes da sua história para que ela pudesse tomar forma. Aqui seria uma grande oportunidade para que houvesse uma troca de saberes entre gerações, como nos mostra Park (2000). Mas tal oficina ficou centrada em um “saber livresco” alheio, despersonalizado por mais que fosse pedido que falassem deles. Mas pela ausência dos seus coadjuvantes, a história da vida deles acabou se tornando pura abstração racional, não possibilitando a compreensão de si junto com aqueles que “escrevem” sua história - seus familiares, vizinhos, amigos... Novamente desenvolvem uma atividade em que constroem uma imagem estática sem referências com as relações que fazem parte da sua identidade, relações que dão vida e forma à sua existência.

⁷ Essa oficina era realizada para o grupo de manhã como para o grupo da tarde, sendo que de manhã era educador

Apesar de colocarem no programa da oficina que fariam uma pesquisa com as famílias, valorizando portanto suas falas, isso não foi feito com elas diretamente, fizeram uma pesquisa nas fichas de inscrição para saber de onde elas eram. Algumas crianças chegaram a falar com os pais e muitas disseram que eles não tinham informação dos nomes de bisavós, ou até mesmo dos avós.

A falta de informação por parte dos pais sentida não apenas nessa oficina, mas sim pela coordenadora e pela assistente social nas entrevistas com a família, fez com que os educadores, como outros componentes da equipe de trabalho, olhassem tal postura como uma falta de interesse pela sua própria história ou como resultado da baixa auto-estima, ou seja, têm vergonha de contar sua história por ela ser cheias de fracassos:

A coordenadora acha que os pais não transmitem sua história porque olham pro Nordeste e culpam-no por causa da seca. Não falam da história deles por medo. Ela disse que não consegue, nas entrevistas, que eles falem de seu passado facilmente. (Diário de Campo, caderno 1:8).

Já um educador, diz

As crianças e adolescentes não falam muito das suas famílias de onde vieram. Acredita que os pais não têm hábito, podem achar que não têm nada de bom para contar, só têm fracasso (Diário de Campo, caderno 1:11).

A minha versão sobre o silêncio em relação às suas histórias, não é a falta de interesse ou a vergonha que fazem não contarem suas histórias, pois o que percebi nas entrevistas com as famílias foi um grande interesse por falar de suas vidas o que, como disseram, raramente o fazem até porque não proporcionam momentos para isso. Pergunto-me se o silêncio sobre sua história para com seus filhos e para com os profissionais da entidade, não tem a ver com o fato desse grupo social ter exercitado mais a memória de classe, do coletivo e pouco a memória familiar, ou seja, não exercitam a singularização dentro do coletivo? Ou seja, é mais fácil saber que se pertence a tal classe, do que da família do João que teve uma vida assim e assado? Até que ponto a classe baixa, para sobreviver, necessita fortalecer o seu coletivo, e o individual acaba se perdendo e tendo pouco espaço para a individualização? Qual seria a função da entidade em relação a isso?

que a desenvolvia e a tarde a educadora.

De uma certa forma, a Educação Ambiental ratifica o que as outras práticas educativas analisadas proporcionam: o processo da negação do particular em prol do universal, do homogêneo. Dessa forma, essa oficina em nada contribui para o conhecimento das singularidades de cada família e de suas culturas.

Mas, durante as oficinas, como venho mostrando até agora, as crianças e os adolescentes tecem ações que vão contra essa tendência homogeneizante, mostrando a diversidade cultural existente no grupo:

a educadora, leu o que um menino havia escrito sobre a sua família. Ele dizia que mãe era uma só. A educadora sorri e repete em voz alta com tom de aprovação. Uma menina do grupo diz “eu tenho duas mães”. Perguntei a ela como ela as chamava. Ela disse: “mãe velha e mãe”. Porque mãe velha? – perguntei. Ela disse: “Foi a que cuidou de mim quando pequena. E a minha mãe é a minha mãe. De vez em quando vou ver a minha mãe velha”, disse . (Diário de Campo, caderno1:315-316).

Segundo Fonseca (2002,2003), a idéia de “mãe é uma só” denota a concepção de família relacionada ao biológico, ou seja, a família como destino. Já a idéia que a mãe pode ser aquela que criou, possibilita relacionar a idéia de família à escolha, ou seja, ao afeto, à vontade individual. Sendo assim, a ênfase na escolha e no afeto possibilita conceber as relações familiares de forma menos determinista, natural e legitimar outras formas familiares que até então não eram aceitas: adoção, famílias recompostas, parceria homossexual, etc.

Dessa forma, quando a adolescente se diferencia do colega que representou um modelo dominante com o qual a educadora se identificou, a diversidade estava posta e a possibilidade para um encontro também. Mas essa fala ficou solta, sem nenhuma consideração, além das minhas perguntas. Sendo assim, quando a vida era colocada, não era considerada, pois ela fazia com que a educadora saísse da posição de “professor” que tem um conhecimento universal, sem rosto, sem cheiro, e se colocar, por meio das suas diferenças, frente àquela situação. Para isso as culturas ali existentes teriam que interagir através das suas diferenças. E agindo assim, poderiam viver a igualdade da qual falou a coordenadora no início dessas análises, mas não uma igualdade que nega a diferença, mas aquela que se reconhece igual pela diferença.

O outro educador, conseguiu em alguns momentos da oficina se mostrar como uma pessoa que tem uma história, pertencimentos a grupos, saía, às vezes, do papel do professor distante, apesar de utilizar a todo o momento a escrita, tanto que a relação com ele era menos conflituosa do que com a outra educadora:

Quando o educador estava falando sobre a mistura de raças do povo brasileiro, ele pergunta quem tem mistura de raças. Vários disseram que o pai ou a mãe era negro ou branco, sempre tinham um negro na família. O próprio educador disse que seu pai é negro, apesar da sua pele ser clara. (...) O educador estava escrevendo na lousa e as crianças sempre o corrigem na forma de falar e escrever, ele diz que tem problemas com algumas letras. Uma menina do grupo disse que ele teria que voltar para a primeira série, e outra disse que iria levá-lo para seu reforço. Mas tudo isso foi falado amistosamente e tal fato aproximava o educador das crianças, apesar da metodologia e do conteúdo não serem os mais adequados. (Diário de Campo, caderno 2:82-83).

Essas semelhanças entre o educador e as crianças e adolescentes refletiam as marcas da história de vida do educador. Ele era migrante, filho de uma família popular e antes de mudar para Campinas morava em um bairro periférico. Mas sua história não era utilizada para lhe possibilitar dialogar com as crianças e os adolescentes. Para ele o papel de educador tinha uma formalidade que não permitia tal aproximação. O educador tinha que dar limites, falar o que é certo e o que é errado. E essa representação do que é ser um educador acabava fazendo-o não compreender o significado de muitas de suas atitudes as quais constroem o distanciamento entre ele e as crianças e os adolescentes, como ele mostrou em conversa informal, em que a gravação foi concedida:

Eu tava comentando com a assistente social, não sei se foi com você. Um dia o Valdo venho me contar que na casa dele não deixam ele comer com garfo e faca. Eu tenho que ficar pedindo prá eles comerem com garfo e faca. Ele falou prá mim um dia, sentei na mesa com ele, ele falou: porque eu como de garfo e faca se eu não como na minha casa? Até eu falei: como eu vou responder? Falei: porque aqui tem muita gente, é um ambiente mais social, muita gente, e a gente queria que um dia... se a gente for na pizzaria (miguela! que não tem nada vê!) vocês vão ter que comer de garfo e faca. Falei até, “e vocês não vão molhar a pizza na coca e comer”, o que eles gostam de fazer com o pão. Ele falou : um dia fui comer de garfo e faca em casa e meu pai falou: você é um bosta rapaz aqui na minha casa quem come de garfo e faca sou eu e minha mulher, você é criança! e não deixou. Falei, olha aí! Eu fico exigindo que ele coma aqui, isso é difícil. A gente não tem noção de quanto a gente tá longe do mundo deles.

Quando perguntei se ele se convenceu com a resposta que deu à criança, ele disse:

Eu acho que o Valdo tem que ser o que ele é mesmo. Mesmo que seja lá no Cafundó do Juda. Eu acho que na casa dele não tinha, acho que a gente podia ter um dia ou outro talvez. Eu acho que é importante também tá dizendo prá ele: ah, tem lugares que não pega bem. Mas é uma exigência muito forte... que tem dia que eu vejo, mas eu nem pego no pé. Como aquele negócio do pão, o pessoal não gosta (ele fala baixo), que molha o pão. Aí assim é uma coisa que a gente não deixa. Tem dia que eu vejo, e eu falo. Mas de vez em quando ele faz. Não é todo dia. Daí como eu vejo que não é todo dia, daí tem dia que ele quer, né.

Perguntei se já levou isso para discutir em reunião

A gente chegou a discutir isso. Mas é que... uma coisa que acaba parecendo tão trivial . É porque é aceitação, todo mundo tem que comer assim em todo lugar, né, tem que educar essas crianças. A gente nem discute parece ser uma coisa sem importância a forma que eles comem (...).

Famílias Desestruturadas

O vazio que surge com a ausência de diálogo entre profissionais da entidade com as famílias, é preenchido por uma relação a qual ocorre por meio de problemas comportamentais advindos das crianças e adolescentes; dessa forma a relação com a família cumpre a função de um diagnóstico na compreensão de problemas individuais:

Uma educadora, avaliando o semestre, disse que o contato com a família é distante e que também não sabe sobre a realidade que eles moram. Edna disse que no trabalho da assistente social com as famílias teriam uma troca maior de informações, e eles saberiam mais sobre o que acontece na vida deles familiar. Rose diz que entendeu o comportamento do Bento depois que Edna falou sobre o que acontecia com ele em casa (Diário de Campo, caderno 3:1).

Acabando o planejamento da semana, falam de alguns adolescentes que estão dando problemas: dispersão, agressividade, falta de interesse nas atividades. A educadora disse que Lucas não estava fazendo nada nas atividades. Ela disse: “deixei ele não fazer nada, no final ele viu que era o único que não tinha feito nada”. Depois dou um jogo, daí ele faz. A assistente social pergunta qual era a idade dele. Falam de outro menino disperso . Lourdes diz que tem o problema do envolvimento com maconha. Edna diz que agora as questões das crianças e dos adolescentes ficam a critério da Olga. Essa diz que irá ver com a mãe o que está acontecendo (Diário de Campo, caderno 2: 51 e70).

Uma educadora, em entrevista concedida, ao ser questionada se conhece a história de vida das famílias diz:

Ah, muito pouco Tétis. Eu conheço o que a Edna passa. O que a Olga passa: as dificuldades familiares, pais que são separados, ou crianças que vivem com os avós, porque a mãe casou de novo e o padrasto não quis que morassem juntos, mães que se drogavam...Então, assim, eu conheço daqueles que têm mais problemas. É o que passam, né. Que é o que a gente fica sabendo. (...) A história de vida não. Não sei. Algumas eu sei assim...porque... o que acontece hoje tem a ver com o que acontecia antes, que é...a que a mãe foi presa, que a mãe traficava...e aí, agora a mãe não faz mais, mas continua, né, não sendo uma boa mãe, uma mãe responsável. Então, eu sei assim...história de vida de mãe, de pai eu não sei não.

A outra educadora, a o responder se relacionavam-se com as famílias, disse:

Hoje, no início foi difícil prá mim... eu acho que há ainda uma certa dificuldade assim de funcionário-família, porque a própria, assim...eu trabalho o dia todo lá, se uma mãe me liga: “ ah, meu filho não tá indo hoje”, eu converso com ela. Mas tem... acho que até da própria história que vem antes, igual, por exemplo, é...antes era a Edna que resolvia qualquer problema com família, então se a mãe ligasse eu já passava pra Edna. Porque a gente lida diretamente com a criançada, a gente lida com o educando. Então tem outro departamento. Eu vejo assim: tem outro departamento prá lidar, outra pessoa prá lidar com problemas com alguma mãe que chega lá. Como a gente tem agora a assistente social, que...chega, assim, ela que cuida agora da criança-família, só que nunca deixa, igual, por exemplo, (...) como a gente é educadora social a gente conhece a criança, eu percebo que tal criança tá com comportamento, ou seja, exagerada, ou seja, “Olha. Ele não tá legal. Ele tá assim...”. Então, eu levo prá coordenadora esse problema (...) “ Oh, Olga, fulano tá faltando, três dias que não vem”. Daí, ela vai faz o contato com a família e passa prá gente. Então contato diretamente com a família, eu vejo que não tem. (...)Então, se a mãe chega com qualquer problema lá, eles passam prá gente. Mas a gente não fica alheio a situação familiar da criança. Porque se a gente não sabe da situação familiar, por exemplo, a gente tá com dois casos lá que a família tá um terror. Todo final de semana briga, teve um dia que teve polícia lá. Então, a Olga na segunda-feira chegou e falou: “ Tá acontecendo isso e isso com a família de fulano, de tal criança”, aí que cê que vai entender o comportamento da criança. Olha, fulano tá comportando assim, porque tem muitos dias que não vê a mãe, mora com a avó.

Para a equipe de trabalho, se há um comportamento inadequado da criança ou do adolescente é a família que está falhando ou não está desempenhando suas funções de cuidado, proteção. E elas são consideradas desestruturadas pois, atualmente, com o aumento do consenso em relação a diversidade dos arranjos familiares, as “famílias desestruturadas” estariam sendo definidas a partir da quantidade de problemas apresentados e da qualidade de suas relações. No entanto, parece continuar preservado a expectativa relacionadas aos papéis e funções familiares (Miotto, 2000:s/p.). Portanto, a família, além de ser procurada para um melhor diagnóstico do comportamento da criança e do adolescente, torna-se também um objeto terapêutico a ser restaurado, como mostram as falas abaixo transcritas:

o educador, em reunião de planejamento, diz que a única pessoa que suspenderam no semestre foi o Valdo. A assistente social diz que condiciona a volta dele à entidade ao tratamento da, família a mãe foi à Universidade Paulista para fazer tratamento psicológico e o Valdo teria que fazer tratamento psicológico e psiquiátrico. Na escola, dizem, a diretora também condicionou a volta dele a isso. Na escola o Valdo chegou a machucar uma criança. A mãe dessa criança não o denunciou por medo, dizem. Olga disse que já tem o encaminhamento dele

para o psiquiatra, mas eles não vieram. A coordenadora diz que caso haja um empenho da família, ele volta. Eles já viram que corre o risco das crianças serem machucadas (Diário de Campo, caderno 3:2).

Uma educadora ao falar que sua maior dificuldade como educadora é a falta de apoio da família em casa, pergunto que tipo de apoio seria, ela responde:

Por exemplo, cê chama uma mãe prá conversar, né? Fala da situação do filho dela, das dificuldades que ele tem, que seja na escola, assim...E a mães dentro de casa tá dando uma ajuda, sabe? Tá conversando com ele, tá colocando, às vezes, limite que a criança não tem, quer dizer, “não quer ir na escola não vai, não quer fazer não faz”. Isso causa irresponsabilidade prá criança. A mãe não dá nenhum tipo de responsabilidade. E às vezes você chama e não tem apoio da mãe. Menino não conseguia aprender a ler, dei um jogo prá mãe jogar em casa, ele falou que a mãe escondeu. Quer dizer, então isso é o mínimo, né? Pior mesmo que eu acho são pais assim que são totalmente alheios a criança, sabe? A criança vive na rua o dia inteiro e o pai nem sabe o que tá fazendo, a mãe nem sabe o que tá fazendo. A criança totalmente carente de afetividade, de conselho, de orientação. Eu acho que a maior dificuldade prá gente é a família. Porque...o Carlos mesmo. A gente tinha uma criança que não ia pro projeto, ia pro centro da cidade pedir, sabe? E andava com companhia que a gente nem sabia quem era. Então, chegava no projeto apático, não queria nada sabe? Não fazia nada. Aí saiu dos pais e foi morar com uma madrinha lá, mudou! Ia pro projeto, começou a fazer desenho, começou a se interessar, não ia mais pro centro, mudou! Depois voltou a morar com a mãe, voltou tudo que era: ia no projeto sujo, com o pé no chão, com roupa rasgada sem roupa de frio no inverno. Então, cê vê o quanto família influencia muito, muito mesmo. A gente não tem, na maioria das famílias, a gente não tem...pelo menos, assim, quando eu ficava mais perto das famílias, eu não via apoio da maioria. Agora, eu também não vejo porque tem que ameaçar prá vir as reuniões: filho não entra no outro dia se não vier. Então... É muita irresponsabilidade! Eu... eu acho que... se a gente tivesse mais continuidade de trabalho com as famílias... mas famílias totalmente... desestruturadas, né?

Uma outra educadora, em entrevista concedida, ao ser questionada se conhecia a história de vida das famílias, responde:

(...) eu acho, pelo que eu conheço deles, tem uns que são bem carentes. Tem uns que tem umas história de vida lá, que eu nunca...são assim, são famílias que, a gente não usa mais esse termo: família desestruturadas, mas são famílias em movimento né. E tem aquela questão assim de muitas...

Pesquisadora: O que seria em movimento?

Rose: Movimento que não tem a participação,por exemplo, há mudança sempre. Igual, a mudança de é.. o pai, que não tem o pai, que não tem a mãe, que mora com a avó e a mãe mora em outro lugar. Quer dizer, eu aprendi esse termo lá no discurso que eu falei, então, eu uso ele. Porque eu não sei falar mais, igual , de família desestruturada. Todo ambiente tem sua estrutura, por mais que... E hoje, depois que eu comecei a trabalhar no Direito de Ser minha visão mudou que, como você vem de uma família que tem pai, mãe e filhos, você não imagina

que é família também um pai e uma mãe, ou um pai e um filho, ou uma avó e um filho. E, depois que eu comecei a trabalhar no terceiro setor, é... mudou minha visão é... assim, de vê qual é a família, como a gente trabalhou esse ano. E realmente é família com quem você está junto né. Não adianta cê falá que só porque, é... o pai, o genitor, a genitora lá é pai. Pai é quem cria, é quem... quem te dá assim alguma coisa né, te dá assistência necessária prá sobreviver, os pais né. Mas eu vejo que ...(...)Ela chega suja no Direito de Ser, ou que, ás vezes, ela chega assim, sem escovar o dente, mau cheirosa, porque na casa não tem rede de esgoto ou não tem água. Então a gente vê que tem, oh, em outro lado tem crianças que moram em condições precárias que cê vê e fala que não acredita que essas crianças moram aqui. Totalmente, assim, nossa!, limpinhas. Assim, um padrão de vida assim, como a gente diria, normal, entre aspas. E...acho que tudo depende também aquilo lá: tem mães que são mais cuidadosas com os filhos, mais preocupadas. Cê vê, eu tenho um menino lá de manhã, se o menino dá uma dor de cabeça e não pode ir, a mãe liga; “ Oh, meu filho tá doente”, tal, liga, ou manda um bilhete noutra dia, nunca deixa de tá participando da vida do filho. Agora tem outras que a gente precisa mandar atrás, porque não vem. Tem umas que a gente manda atrás assim falando: “ oh, seu filho precisa vim , ou a gente precisa conversar com você”, nunca, nem aparece. Então, a gente vê que as condições das famílias têm, por mais que a gente acha, assim, têm umas bem carentes mesmo. Cê vê, eu vim conhecer as famílias com aquele trabalho de identidade que eu fiz. A gente vê que têm famílias que o pai, que eu me surpreendi, que uma coisa até que eu não sabia que você podia fazer a certidão de nascimento sem o nome do pai. Então, acho que isso é muito forte prá uma criança. Nossa! Você vai receber sua carteira de identidade e não tem o nome de pai! Prá mim. Eu vejo como pessoa, eu vejo, prá mim, cara, muito difícil. Por que? Porque eu venho de uma família toda, assim...até o termo já é arcaico, toda completa, mas não sei se é completa só porque tem pai, mãe. Mas é muito difícil. É muito difícil você lidar com essas novas normas da sociedade, novos conceitos da comunidade, né. Mas é uma, uma situação familiar que...realmente você fala assim “ não existe”.

A coordenadora ao ser questionada, em entrevista concedida, sobre quais eram os objetivos do trabalho com as famílias, disse:

A implementação do trabalho com as famílias é que a gente possa tá trabalhando melhor com a criança. Porque a criança não é desvinculada do seu convívio familiar, ela tem um convívio familiar. E esse convívio, ele tem um peso. Ele não tem um peso, ele é o peso maior, não é? E a criança não é dividida. Ela traz muito reflexo da sua convivência familiar, da sua educação. E eu não falo em termos de etiqueta de bons modos, mas eu falo da questão cultural da família. É... a sua construção da sua identidade, é uma influência do meio onde vive, da família em que vive. Então, a idéia da gente ter um trabalho com a família, é justamente tá visando é... a formação dessa identidade da criança por ela mesma. Mas também sem querê tá usando a família só como meio, mas tá contribuindo prá que essa família também seja...seja restaurada, seja... transformada, mas dentro da sua dinâmica, sem a gente chegar e dar fórmulas, não.Tá trabalhando com a família prá que ela mesmo chegue a sua consciência de qual é a sua melhor dinâmica.(...) de maneira nenhuma a gente quer apontar qual o caminho que a família quer, deve seguir, tipo assim: “ A não! Você tem que fazer isso que é o melhor para você!”. De maneira nenhuma! A gente quer que ela por si mesma, observe qual é a sua dinâmica, qual é as possíveis mudanças para melhorar essa dinâmica. Que ela deixe algumas coisas, e adquira outras, mas segundo o seu próprio ponto de vista. E a gente como colaborador, de forma alguma como ditador. (...) O nosso objetivo é que realmente haja qualidades, tanto nas

famílias quanto nas crianças. Mas essa qualidade não é imposta por a gente, né. É buscado, ansiado por elas, e que a gente possa tá dando suporte, tá contribuindo, tá trabalhando junto. Logicamente, a gente também tem falhas. Logicamente, a gente vai ter que ter paradas para tá analisando...(...)

Pesquisadora: *Quando você fala em qualidade, o que seria qualidade prá essas famílias, ou prá essas crianças?*

Coordenadora: *Então, essa qualidade eu deixo elas na vivência das crianças prá elas dizerem. Porque prá mim é uma coisa, né. Quando eu falo em qualidade, eu penso qual é a qualidade de vida que essa criança quer ter. E qual é essa qualidade de vida que essa família quer ter. Eu tenho a minha idéia, que jamais eu exponho nas famílias, nas crianças. Porque assim: cada criança é um mundo, cada mundo... cada família é um mundo, e cada mundo tem seu pensamento, tem suas idéias, tem seus medos. Então, fica eu não gostaria de definir essa qualidade, porque prá mim é uma idéia. Mas eu quero conhecer as idéias deles de qualidade, né.*

Pesquisadora: *E prá você qual é, de qualidade?*

Coordenadora: *A minha idéia de qualidade é eles tendo uma vida saudável, afetivamente, familiar. Não só pela questão da condição financeira. Eu sei que isso é o básico, isso é o essencial, mas eu penso mais na relação, sabe. No vínculo que essa criança tem com sua família, no vínculo que essa criança tem com a comunidade, no vínculo que ela tem com as instituições que ela faz parte, e como esse vínculo contribui com sua própria estrutura como criança, prá poder brincar e se divertir, ser criança. A ponto de jogar, a soltar pipa e dar uma estilingada na janela de alguém. Como vai ser um adulto amanhã, assim, alguém que atingiu seus objetivos. Tipo assim, independente da profissão de que quis ter, mas eu atingi, eu sou feliz, porque eu sou o que eu quero ser, né. Então, prá mim essa é a qualidade.*

Nas falas acima transcritas, fica claro a consciência que não dá mais para negar a diversidade de estruturas familiares, mas o olhar se desloca para a qualidade das relações, no desempenho das funções esperadas por uma família junto aos filhos (afetividade, lugar feliz, harmônico, protegido). Dessa forma, quando não corresponde ao esperado, a família se torna produtora de comportamentos patológicos ou ela mesma se torna doente. Portanto, resta apenas restaurar suas capacidades no desempenho de funções e de papéis previamente definidos por modelos hegemônicos.

Tenta-se resgatar as famílias para o estado anterior àquele que foi colocado em crise, ou seja, antes do surgimento das condutas auto-destrutivas, através da reativação de valores calcada numa idéia naturalizada de papéis e funções familiares como se o mundo fosse fixo e imutável. (Miotto, 2000, s/p).

Sendo assim, será que os papéis familiares de tais famílias não têm funções diferentes das famílias de classe média? Quais seriam essas funções? Até que ponto a instituição não está querendo que tais famílias sejam o espelho das famílias de classe média e não dá mão para sua forma de organização, por mais que a fala da coordenadora mostre uma abertura para isso?

Porque mesmo tendo a consciência da diversidade de estruturas familiares, há expectativas de desempenho de papéis familiares pautadas na cultura de cada um. Não estamos acima dos valores que carregamos conosco. E são essas expectativas que acabam norteando as condutas frente o trabalho com as famílias, pois tendemos a projetar o nosso ideal de família. Porque a categoria família mexe com questões profundas da nossa identidade. E a diferença é o que mais desestabiliza a identidade, nos tira a ilusão da permanência. Dessa forma, normatizamos os papéis familiares para que possam ser o espelho da minha família.

Em uma conversa com a coordenadora, depois da entrevista, ela conta uma experiência com mães da Direito de Ser que exemplifica essa questão e mostra as bases dos seus valores:

Coordenadora: *E também têm mães que não sabem descrever os filhos. Teve uma brincadeira uma vez, que a gente fez...*

Pesquisadora: *Quando você fala descrever, não conhece?*

Coordenadora: *Não conhece. Não falo fisicamente, eu falo afetivamente. “Que meu filho é assim...”*

Pesquisadora: *Jeito de ser...*

Coordenadora: *É. E quando a gente conversa... Tipo assim: Teve algumas mães que chegaram e disseram: “Ah. Os meus filhos são capazes disso”. “Não. Seu filho não é capaz disso”. Então, elas até se chocam. Teve uma vez que a gente fez uma dinâmica com as mães que elas tinham que achar seus filhos pelo toque. Foi uma vergonha. Nunca mais a gente resolveu fazer essa brincadeira. ..(...) Foi nos dias das mães. Porque antes, as festas dos dias das mães os filhos iam. Então, a gente sempre fazia dinâmicas, né. Tinham fé...um monte de coisas. E uma das, e uma das brincadeiras que eu lembro até hoje, era a mãe tinha de achar o seu filho. Então a gente colocava um monte de meninos, então ela tinha de achar só pelo toque. E, assim, eu acho que de cinco mães, duas acharam. Três pegaram outras crianças.*

Pesquisadora: *E houve comentário depois? O que aconteceu?*

Coordenadora: *É.... Eu não fiquei até o final. Eu vi só essa parte que elas pegaram...aí assim, eu lembro... não lembro direito...Mas acho que teve uma que se justificou assim: “Ah, mas é muito parecido...é tão peludo”. Cada uma deu uma....Bom, como eu não sou mãe, vai, que né...Também tem cinco, seis, vai que se atrapalha mesmo.*

Pesquisadora: *Mas você acha que, que não?*

Coordenadora: *Eu acho que não. Eu acho que, assim o filho cê conhece. Quer dizer...*

Pesquisadora: *É interessante que eles são de tanto toque na instituição. Como eles tocam, como eles agarram, abraçam, né.*

Coordenadora: *Mas é na instituição. Porque isso a gente criou, né, essa questão de beijar, abraçar. Tipo ontem, que foi o primeiro dia deles. Daí eu fui para o refeitório, abracei todo mundo, beijei um por um. Perguntei um por um como é que foi. A tarde também. E eles ficam assim todo cheios, porque eles né...a Valéria também. Quer dizer todo mundo: a Olga, a Lourdes, a Rose... todo mundo, quando eles chegaram, recebem o carinho, é perguntado, é tido aquela preocupação, que tava fazendo falta.*

Pesquisadora: *E quando você vê...você já teve oportunidade de vê-los junto com as mães?*

Coordenadora: *Já.*

Pesquisadora: *E não...*

Coordenadora: *Andam do lado.*

Pesquisadora: *Hum, hum.*

Coordenadora: *Quer dizer, eu com minha mãe, desde pequena até hoje, era abraçadinha. Porque também ela é pequena tem um metro e meio.*

Pesquisadora: *Ah é! Você passou?*

Coordenadora: *Passei! Era sempre aquele negócio de andar de mãos dadas, com meu pai e aquela coisa toda. Eles não. São pouquíssimas as crianças.*

Pesquisadora: *É...*

Coordenadora: *E assim mesmo, quando você vê a mãe tocando na filha, ou a filha tocando na mãe, não é aquele toque afetivo carregado de carinho, ou sentimento. É protetor, mas é desvinculado de sentimentos.*

A assistente social ao responder sobre como iria conhecer as famílias, disse em entrevista concedida:

Então, eu acho, eu vejo assim, Tétis, não sei. É minha segunda experiência direta com usuário, né. Que eu tinha uma experiência institucional mesmo, né. Trabalhava com instituições convênios com instituições, e com usuário é uma experiência... eu acho que é um relacionamento de construção mesmo, você entendeu? E de você ir trabalhando aos poucos esses vínculos e como você vai entrando nessa família você entendeu? Porque assim... a gente tinha, eu tinha uma fantasia assim de ah... tinha que ser todo meio igual, assim, a forma de relacionar, assim, embora a gente sabe que isso é diferente. Mas fantasia aquela coisa: ah, mãe tem que fazer isso... e de repente não. Têm famílias que é totalmente diferente a forma que o pai e a mãe se relacionam com a criança, que a criança se relaciona com o pai, mas é uma dinâmica muito legal, mas é diferente da nossa, ou daquilo que você como profissional acha que é importante pra criança, entendeu? Então, eu acho que também essa coisa a gente tem que ter cuidado e tem que ter sensibilidade, entendeu, de não atropelar, eu falo muito em atropelar. De não atropelar e de não rotular. Tem que ter muito cuidado com isso aí. Acho que o trabalho com a família é um trabalho de construção mesmo, dia a dia que vai crescendo que você vai fazendo a família sentir ah... o projeto como um apoio, entendeu, que ela pode estar indo ao projeto que não é o assistente social, mas é o projeto, porque o projeto que está viabilizando tudo, né. Um apoio mesmo e alguma coisa que ela pode chegar lá e dizer: “ Olha, está acontecendo isso na minha casa, comigo, com meu marido com meu filho e eu não estou sabendo lidar com isso.

Mas o que ocorre não é o atropelamento, no sentido de passar por cima, restando apenas os destroços. O que ocorre é que se tira o que tem em frente e projeta outro no lugar, pela impossibilidade de enxergar o outro sem a mediação dos nossos valores, da nossa cultura, portanto só compreendemos o outro no momento que compreendemos as nossas diferenças sem hierarquizar-las em busca de normatização. Essa busca não é fácil como nos mostra a assistente social, em uma conversa informal:

a assistente social, na reunião de avaliação, estabelece uma conversa paralela comigo. Fala sobre uma experiência que teve com uma mãe na outra instituição que trabalhou. Disse que uma mãe perguntou a ela como ela era com a filha dela, e se ela não a desrespeitava. A assistente social falou como era a relação para a mãe. E diz para mim que é lógico que o fato dela ter um trabalho fixo, uma casa, etc a diferencia daquela mãe, mas que as duas são mães. E parece que para ela isso as iguala. Mas a assistente social admite que há diferenças e que o serviço social tem dificuldade em lidar com elas. Os pontos que ela falou com a mãe que mencionou foram: horário para chegar em casa e a escola. (Diário de Campo, caderno 2:341-342).

Na reunião de planejamento a assistente social e a coordenadora organizam a leitura de um texto sobre família para que pudessem discutir. Após a leitura, a discussão girou em torno do imaginário composto por um ideal de família, ou seja, aquele composto por pai-mãe e filho, e o quanto é difícil sair disso. As falas foram: “Difícil não querer ter um pai, uma mãe e um irmão” (educadora); “Essa família está dentro da gente” (educadora); “Quando me separei, pensei que família a minha filha teria? Como ela seria vista? Daí pensei que o importante é a relação que você tem” (Assistente social); Se a gente contribuir com a visão dele que a família dele também é família, e não só essa ideal” (coordenadora) (Diário de Campo, caderno 2:47-48).

Em uma conversa informal, a coordenadora me diz que percebe que eles não reconhecem a cultura das crianças e dos adolescentes e que impõe um modelo de ser que é deles, muitas vezes desconsiderando a forma que a família tem para educá-lo, embora procure sempre fazer o contrário (Diário de Campo, caderno 1:271).

Portanto, a dificuldade em perceber-se igual nas diferenças reflete nas práticas educativas desenvolvidas, as quais acabam sendo moralizantes, normativas ou apoiadas em um saber livresco que nega os saberes das famílias, porque essas são percebidas *a priori* como desestruturadas e precisam de apoio para se transformarem, se restaurarem.

Sendo assim, resta estabelecer um trabalho com as famílias próximo ao psicoterapêutico enclausurando, segundo Miotto, os problemas sociais no âmbito doméstico, pois as famílias, dessa forma, são consideradas *a base do desenvolvimento dos problemas dos indivíduos* (Miotto, 2000, s/p), como se elas fossem entidades em si sem pertencimento a uma cultura, a uma sociedade e a um tempo histórico. A tendência a normatizar as relações familiares é reduzir a complexidade dos problemas que as famílias populares vivenciam (culturais, econômicos, políticos, psicológicos) a um naturalismo psicológico em que esse não sofre interferência dos aspectos culturais, históricos e sociais. Como nos diz Miotto,

Esta desvinculação, embora não seja uma tendência atual nos meios acadêmicos, continua tendo repercussões importantes na organização dos serviços sanitários mesmo com a presença de profissionais de diferentes áreas. Normalmente quem entra na instituição é o

indivíduo, e a sociedade resta fora. Dessa forma, o social tende a reduzir às condições externas ao sujeito, e muito freqüentemente reportadas apenas à situações macroestruturais (2000:518).

A ausência de visão da família como um grupo cultural, inserido na história da humanidade, e dentro de uma sociedade, possibilita, além do naturalismo psicológico, a construção de uma relação ambígua, ou seja, no lugar da entidade contribuir com o fortalecimento dos vínculos familiares, das suas redes de apoio comunitárias, da rede de obrigações entre os familiares por meio do discurso que a Direito de Ser é um direito das famílias, ela tende a desqualificar os caminhos escolhidos pelas famílias quando esses vão contra os direitos da criança protegidos por lei, portanto destitui tais famílias de certos direitos perante seus filhos. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que damos um direito, nós destituímos tais famílias de direito. As situações abaixo demonstram essa reflexão:

Uma educadora conta que uma criança saiu da Direito de Ser para trabalhar. Perguntei, em entrevista concedida, o porque a criança foi trabalhar, e ela responde:

Ah, não sei. Pelo que a gente sabe, pelo que a assistente social falou é a própria questão familiar. Você sabe que a família fala assim [a criança atingiu uma certa idade] ela tem que procurar um emprego. A própria estrutura da família [fez com que ela procurasse emprego].

Pesquisadora: *Ela estava com quantos anos?*

Educadora: *Treze anos. Você pode fazer o quê?*

Ao perguntar para a assistente social em entrevista concedida em que o trabalho com as famílias melhora o trabalho desenvolvido com as crianças e com os adolescentes, ela respondeu:

Eu acho que se a família está sabendo exatamente todo o processo [de trabalho], gosta da idéia e acha que é importante para a criança, ela vai reforçar em casa também. Ela vai reforçar..., por exemplo, um exemplo que eu vou te dar: Eu chamei os adolescentes prá encaminhar pro Dom Bosco. Não falei com a família, tá? Lá na Sallém [instituição que eu trabalhava] eu falava pras mães: “Tá na época de seus filhos irem prá curso profissionalizante. O que vocês acham? É bom? Não é?”. A gente discutia em cima disso, né, às vezes [têm]alguns cursos não adequados prá nossa realidade, mas é melhor fazer um curso não ficar parado, [dizia]...tudo isso a gente discutia, entendeu? Resultado: na Sallém eu tinha... todos queriam ir, todos! [eles diziam] “ Ah, dona Otildes minha mãe falou...” [eu falava] “Calma! Eu vou falar com vocês”. Daí o que eu fazia? Pros educadores, [eu falava]: “Olha, semana que vem eu vou dar a ficha, incentivem eles”. Aí quando eu chegava nos adolescentes, que eu chamava eles se sentiam assim: “Nossa! Eu vou prá um curso profissionalizante!”, entendeu? Houve todo um trabalho feito aí, até

chegar, pegar a ficha, levar para casa, preencher com o pai e com a mãe e trazer de volta. No Direito de Ser eu não tive contato com as famílias, pedi pros educadores fazerem isso: “Ó, conversem com os adolescentes, tal”. Não senti muito apoio nisso, né? O resultado: de todos que nós encaminhamos, só um, só um que levou a termo [de compromisso], levou no Dom Bosco, e trouxe toda a documentação direitinho, certo? Os outros: “Ah, faltou o xerox. Ah, faltou...” não sei o que, tá? E era para trazer noutro dia e não trouxeram. E eu acho que faltou um trabalho de todo um processo com o adolescente, com a família, né? Que lá [as famílias da Direito de Ser] tem muito aquele questão: “Ah, ele quer trabalhar”. Mas não é hora de deixar trabalhar. Quem que vai convencer o adolescente disso? Não sou eu, é a família. Agora, se eu convenço ele que o melhor tempo dele trabalhar é quando ele tiver lá nos dezesseis anos, que ele terminou o segundo grau, estar fazendo um curso, né? Tem outra perspectiva. Agora, se a família quer que aos quatorze anos já comece a trabalhar, é diferente, vai entrar em conflito, concorda? E quem vai ganhar? A família. E quem que vai perder? A criança certo? Porque vai começar a trabalhar e vai prejudicar o estudo, isso... é muito claro, entendeu? Automaticamente eles tomam o gosto para ter o dinheirinho, começam a dar mais importância ao trabalho do que ao estudo, daqui a pouco já muda de turno, porque quer trabalhar o dia inteiro e aí acaba, né? Eles já são atrasados em termos da escola, né? Eu acho que atrapalha. (...) faltou esse trabalho com a família. Se a família tem a noção de qual que é o esquema... qual é a proposta da gente pr’aquela adolescente: que ele estude, que ele cresça vai tendo oportunidades boas e adequadas para a idade etc. Se a família tem esse entendimento, ela vai retardar a entrada dele no mercado de trabalho, mesmo que a necessidade em casa seja muito grande entendeu? Então, o trabalho com a família ajudaria nesse sentido, você entendeu?

A coordenadora sente que “perde” algumas crianças para à família, ou seja:

A coordenadora fala-me que três crianças deixaram a Direito de Ser na parte da manhã. Duas porque a mãe mudou e uma porque a mãe está trabalhando e o filho mais velho precisa olhar o menor. Esse menino tem 11 anos e está na entidade desde os 9. Ela diz ficar sentida em “perder”, assim ela diz, essa criança para ficar com o irmão. Pergunto a ela se isso não seria o resultado do próprio trabalho deles. Ela diz que pode ser, com uma cara surpresa pela minha pergunta. Diz que na Direito de Ser falam muito da importância da família, solidariedade, responsabilidade... e que o menino se mostrou muito responsável. Ela disse que ele mesmo veio falar com ela. Disse também que todos na família respeitam muito o pai o que ele diz, eles fazem. E foi o pai que disse que o menino ficaria com o irmão mais novo. A coordenadora falou que irá visitar a mãe para ver se não conseguiria convencê-la em deixar o mais novo com outra pessoa, para que o mais velho possa ir à entidade. Ela fala e mostra estar chateada por “perder” tal criança. Relata o processo vivido por ele na entidade, seu crescimento, diz que ele teve seus momentos de rebeldia e que agora ele estava bem, indo bem na escola. Portanto, diz, “senti muito a saída dele antes do tempo, pois o processo do trabalho desenvolvido com ele é interrompido” (Diário de Campo, caderno 1:95).

Até que ponto a instituição, ao considerar-se o melhor apoio para a educação de seus filhos, não reduz a rede de reciprocidade das famílias populares? Será que na medida em que a instituição tende a isolar o indivíduo da sua rede, contribui para o seu enfraquecimento e, nos

momentos de crise, fica difícil a sobrevivência familiar? Já que a instituição não tem responsabilidade com sua continuidade na comunidade, e muitas questões alheias aos profissionais podem levá-la a fechar. Não quero defender com isso a ausência de direitos conquistados e institucionalizados. Um exemplo clássico disso são as creches.

Mas quero sugerir uma reflexão: até que ponto ao focarmos o direito naquilo que lhe é definido, posto, dado *a priori* por uma lei e não olharmos para os movimentos transgressores que nos mostram outras possibilidades, corremos o risco de barrar os processos criativos da comunidade? Não estou com isso negando a conquista da democracia e os princípios básicos da cidadania moderna. Entretanto, como nos sugeri Fonseca, *a definição dos limites assim como as formas de implementação da lei são (...) espaços onde as diferenças hão de ser negociadas*. (1997:s/p).

Para Rolnik (1994), a conquista dos direitos coletivos dissociados de uma qualidade nas relações, pode levar ao esvaziamento das relações criativas na medida que os direitos podem fortalecer o individualismo e negar a alteridade. Para exemplificar seu pensamento, nos conta uma experiência de um amigo seu na França:

Em sua primeira viagem à França, chamou sua atenção o modo de relação com o outro que observou naquele país, muito diferente do Brasil neste aspecto. Um modo marcado por um paradoxo: um sólido reconhecimento do outro em seus direitos, o que se traduz por uma espécie de distância respeitosa (a forte presença da democracia no cotidiano, que no Brasil apenas recentemente começa a se esboçar); mas, em relação ao lado invisível da alteridade, uma espécie de dissociação, que faz com que aquela distância de cidadão civilizado se expresse como distância afetiva (produzindo um cotidiano de isolamento, frieza e falta de criatividade, que em muito difere do cotidiano brasileiro). (1994:172).

Em relação a isso podemos refletir até que ponto a entidade não está contribuindo com o distanciamento afetivo e simbólico da criança e do adolescente, quando nega princípios básicos da organização familiar.

Portanto, temos um grande desafio pela frente após a conquista do ECA: temos que, além de assegurar sua existência, colocar em ação, de uma vez por todas, a garantia da convivência familiar e comunitária que tanto se fala nas entidades que desenvolvem projetos sócio-educativos ao se referirem ao Estatuto. Mas garantir a convivência familiar e comunitária pressupõe valorizar suas potencialidades, levar em consideração a cultura das famílias. Para isso temos que levar em consideração os movimentos que aparentemente vão “contra” ele (o ECA), e perceber o

que eles estão querendo nos dizer. Será que são apenas “foras da lei”, pais irresponsáveis, insensíveis quando desrespeitam certos direitos? Até que ponto essa comunidade não tem saídas criativas em que possam se organizar, preservando os valores familiares e ao mesmo tempo as crianças poderem brincar? Até onde os antimovimentos, como sugere Scherer-Warren (1993) , tirou dessa comunidade a potência de organização? Será que as instituições não estão contribuindo para esse antimovimento na medida que fortalece apenas a rede institucional da qual as famílias fazem parte e não fortalece a rede comunitária?

A questão não é tão simples, como nos mostra a assistente social da Direito de Ser, ao relatar o caso de uma mãe alcoólatra. Essa já estava tendo comportamentos negligentes em relação ao filho - falta de cuidado na limpeza, alimentação, ou seja, não estava cumprindo suas funções esperadas socialmente. Dessa forma, no lugar de enviá-la para o Conselho Tutelar, a assistente social enviou os filhos para o pai o qual tinha outra família, fortalecendo os vínculos familiares, enquanto a mãe era tratada em uma clínica. Mas o mais interessante observar nesse caso é que tal mãe, antes de ir para uma clínica, havia ficado sem beber por mais de um ano pois, nesse tempo, havia começado a participar de um grupo de mulheres em uma igreja evangélica. Nesse grupo ela cantava, lia a bíblia e conversavam sobre suas vidas. Mas como não era casada formalmente com seu companheiro, o pastor da igreja não a deixou mais frequentar as reuniões porque se recusou a se casar. Desse dia em diante voltou a beber.

Essa situação me faz perguntar quais são os limites dos profissionais que trabalham com educação não-formal em um meio em que o pentecostalismo impera. Como salientei ao caracterizar o bairro, segundo Corten, os pentecostais vivem *uma greve social que é a recusa do espaço da cidade* (1996:172). Como então fortalecer os vínculos comunitários em um contexto com forte influência desse movimento?

Categorias Constituídas a partir do Material Coletado dos Depoimentos das Famílias

As razões do ingresso

As razões das famílias colocarem seus filhos em uma instituição de educação não-formal ratificam aquilo que mostrei ao escrever sobre a educação não-formal no início deste trabalho, ou seja, uma das questões sociais que contribui para a evidência desse campo de educação é a

saída das mulheres para o mundo do trabalho não doméstico afastando-as das suas funções socializadoras e a representação da rua de forma negativa. Mas essas questões para as famílias de classe popular têm um significado singular o qual, ao ser compreendido, poderá servir de parâmetro para redimensionar as práticas educativas da entidade em questão.

Ao serem perguntadas o porquê colocaram seus filhos na Direito de Ser responderam:

É uma coisa que eu sempre falo: se a criança tá sendo bem assistida, ela não tá ficando sozinha nem dentro de casa, nem na rua, eu falei assim: vou continuar colocar ele num projeto. O meu objetivo era colocar ele no ABC⁸, mas tinha uma criança que eu não queria que ele tivesse convivência. Pela atitude da criança, conteúdo da família também. (...) Preciso [colocar o filho na Direito de Ser] prá que eu possa trabalhar mais sossegada. (Mãe de Miro);

Porque eu trabalhava e não tinha com quem deixar. Se fosse prá ele vir de lá e fosse pra escola ou vice-versa ele não [prá escola]. E também ia ficar na rua. (Mãe de Carlos);

Prá não ficar na rua. Eu trabalho e ela estuda meio período. E não tinha com quem deixar na parte da manhã. (Mãe de Telma);

Ele tava indo no ABC, estava dando um problema lá (...) era fofoca, era encrenca, era intriga lá dentro do Núcleo. E as pessoas que estavam lá dentro não sabiam resolver. Elas traziam prá fora, mas de forma diferente. (Mãe de Beto);

Por causa que ele fazia muita bagunça na rua. Ele ficava muito na rua e nós trabalhávamos (Irmão de Roberto);

Ele saiu da creche, e eu queria arrumar um lugar prá ele ficar porque ele não é menino de rua, nós não deixamos as crianças saírem de jeito nenhum. Trabalho o dia inteiro, não tenho com quem deixar. (Vó de Lucas);

Quando construíram o Direito de Ser meus filhos estavam no ABC, fiquei desempregada, tirei meus filhos de lá. E quando voltei a trabalhar no ABC [meu filho] ficou junto comigo lá uns dias, mas não deu certo. Coloquei ele no Direito de Ser. (Mãe de Marcos);

Porque ele ia ficar sozinho em casa. Porque eu trabalhava, minha mãe trabalhando, minha tia não tava com a gente ainda. Eu deixei ele uns dias sozinho aqui em casa, ele não foi prá escola, ele tentou esquentar comida [e] deixou o bujão ligado (...). Daí deixei o emprego. (Mãe de Ricardo)

O que pode ser inferido das falas acima transcritas é a relação direta da saída da mãe, ou do responsável, de casa com o acesso da criança e/ou adolescente à rua e conseqüentemente o

seu egresso da escola. A rua, símbolo da desordem (Sarti, 1996), fica entre duas instituições sociais (família e escola) representantes da ordem. Tanto a família quanto a escola “lutam” para que a criança e o adolescente não sejam atraídos pelo mundo da rua. Mas com a ausência de uma figura doméstica que mantenha a unidade familiar no sentido de cuidar de todos os membros familiares e zelar para que tudo esteja em seu lugar⁹, o “destino” dos filhos fica incerto, ou seja, a mãe é, tradicionalmente, aquela que assegura a manutenção do vínculo com a casa, portanto, se falta a sua presença a rua é o endereço certo. Sendo assim, para que isso seja evitado, como o apoio familiar não pode ser acionado em função de todos os componentes do grupo familiar estarem trabalhando, resta, à família, o apoio externo e institucional.

Mas não basta garantir o distanciamento da rua, também tem que garantir com quem o filho irá se relacionar dentro da instituição, ou seja, se elementos que representam a desordem da rua estiverem na entidade, essa não é vista como um bom lugar para seu filho, como mostraram as falas de uma mãe acima transcritas. Isso mostra que as famílias hierarquizam as instituições da região por alguns critérios: para essa mãe o critério é que crianças e adolescentes estão na entidade, para outra é se a entidade está preparada para resolver problemas com seus filhos sem publicizá-los, ou seja, resguardando a privacidade familiar.

A partir dessas razões que mobilizam as famílias a colocarem seus filhos na Direito de Ser, essa acaba sendo a instituição, aos olhos das famílias, que garantirá o distanciamento do mundo da rua e a frequência do filho na escola. Portanto, a entidade acaba assumindo funções que eram cumpridas, tradicionalmente, no âmbito da educação informal – na família. Sendo assim, a entidade acaba tendo uma importância central na educação de seus filhos já que a família, principalmente a mãe, diminuiu o tempo de permanência com eles. Isso ratifica o que nos mostra Trilla (apud Garcia, 2003) citado anteriormente, ao elencar as razões do aparecimento da educação não-formal.

A importância da Direito de Ser

A Direito de Ser para as famílias é um apoio na educação dos seus filhos. Ao serem questionadas sobre a importância da Direito de Ser para elas, elas dizem:

⁸ Uma entidade social da Região.

⁹ Segundo Sarti (1996), tradicionalmente, nas famílias populares, é a mãe que cumpri essa função.

Direito de Ser par nós é muito importante, porque nós, quando morávamos lá em São Paulo, nós morávamos num bairro que não tinha nenhuma dessas entidades para ajudar nós. Nós mudamos para Campinas e [meus filhos] ingressaram no Direito de Ser daí que aconteceu tudo aqui para nós, foi através do Direito de Ser. Foi um apoio muito grande para nós. Se nós não tivéssemos apoio nenhum cê já pensou que daí nós ficávamos [com] muitos problemas: moradia...eu devido a idade que tenho, arrumar serviço é difícil, [por causa do] problema de saúde. (...) Eu não tenho quase instrução, é muito pouca. Como é que eu ia orientar eles? Agora não, eu sei que eles tão bem encaminhados, tão sendo propriamente dito protegidos.

Pesquisadora: Como protegido?

Pai: Protegido porque uma pessoa que não tem orientação nenhuma, as idéias da pessoa já são outras. A pessoa se desencaminha fácil. Já a pessoa com certa idéia na cabeça não aceita certas coisas. Ela acha que vai se prejudicar, então não aceita (Pai de Fábio).

Se partirmos do pressuposto que a Direito de Ser assume funções que antes eram da família, como mostramos acima, a relação que algumas famílias estabelecem com a entidade é de total dependência, como é o caso da família de Fábio. Pelo fato de migrarem para Campinas sem ter nenhum parente e nem amigo na cidade, e o pai e mãe doentes (sendo que a mãe morre alguns anos depois), o processo de adaptação à cidade e à sua vida cotidiana acaba sendo mediados exclusivamente pela Direito de Ser. As funções familiares acabam sendo enfraquecidas porque o pai, estando doente, impossibilitado de trabalhar, não cumpre suas funções tradicionais de autoridade moral da família perante o mundo externo associada ao papel de provedor (Sarti, op.cit). E quando a mãe morre, a organização familiar fica mais abalada ainda, necessitando com mais intensidade do apoio da Direito de Ser, para proteger os filhos já que a família não está conseguindo assumir essa função.

Para outras famílias, com uma menor dependência, a Direito de Ser é um apoio na educação dos filhos, é um lugar onde os filhos irão desenvolver suas potencialidades:

O ensinamento que o Direito de Ser ensina, explica, só tende a acrescentar o Miro, só tende a ensinar ele a ser um bom ser humano. Saber que ele tá lá dentro, saber que tem uma pessoa responsável pelo trabalho deles aqui, saber que eles tão sendo assistidos em todos os sentidos assim, psicológico. Saber que ele tá fazendo trabalhos manuais, saber que ele tá desenvolvendo alguma coisa. Toda criança tem um potencial, mas se ele achar meio de se desenvolver, melhor prá gente. Saber que a gente conta com a ajuda de outras prá poder criar os filhos, de uma certa forma eles ajudam a gente a criar também. Porque eles ficam mais tempo com eles do que a gente mesmo. O Educandário foi um pai (...) A Unicamp [é] uma mãe, porque eu gosto demais da Unicamp (...) Direito de Ser é uma coisa que tá só complementando. Então eu acho que eles ajudam muito, colaboram em todos os sentidos. Tanto às vezes eles perguntam se a gente tá precisando de alguma coisa, eles têm como ajudar (Mãe de Miro).

Para outras famílias, mais fragilizadas nos desempenhos das funções maternas, o apoio se dá em orientações de como educar seus filhos, na ajuda para resolver problemas familiares e um lugar onde os filhos podem conviver com outras crianças, já que sua família é pequena e a rua é proibida:

Tem muita orientação. Uma das coisas mais interessantes que eu acho [é] que orientam muito a gente, principalmente nas reuniões de como tratar o filho (...) Eles lá dentro podem dá [uma] educação melhor do que a gente pode dar pros filhos da gente. Carlos mesmo aprendeu muito lá. Se não fosse o Direito de Ser, Carlos não estaria tão pra frente do jeito que tá, porque ele era muito devagar antes de ir (...) lá ele aprendeu a ter boas maneiras, falara melhor, porque eles falam que ensinam tudo isso lá pra ele. (Mãe de Carlos).

Antes de eu ter ela [sua irmã], era só essa daqui [irmã mais velha] e ele. E aqui é assim: ou brinca com ela ou não brinca com ninguém (...) Então ele sempre foi muito sozinho. Não deixa [ele brincar com outras crianças na rua]. Ale andou aprendendo algumas coisas que não estavam muito certo. Daí eu cortei. Lá pra mim tá sendo muito bom, porque ele tá aprendendo, da maneira dele, a lidar com as pessoas, com as crianças do tamanho dele (...) Eu acho que isso [ajudar educar meu filho] é uma grande ajuda, porque eu mesmo não tava sabendo. Porque é a primeira vez que eu to tendo a experiência de ter um filho com sete anos. Então eu tava meio perdida [na educação do filho]. E agora que eles estão encaixando [me ensinando a como] manusear, a como lidar com ele. (Mãe de Ricardo).

Ajuda a gente quando a gente tá com problema. Se ela vê que a criança tá com um probleminha, ela sabe que a criança tá com problema, ela resolve antes de chamar a gente. Depois que ela consegue resolver, ela chama a gente e conta o que aconteceu. Eu gosto do projeto por isso. Porque ela consegue fazer a criança levar um problema da escola, tá com uns problemas dentro de casa que a gente não sabe, daí chega lá conversa com ela, conversa comum dos monitores.(Mãe de Marcos).

Ele é muito bom de educar a criança, de ajudar a criança ser mais responsável. Eu acho bom porque quando tem um problema eles sempre entram em contato comigo. E também pelo estudo, ajuda muito. A criança tem a cabeça aberta, quê atividade. Eles pensam no futuro da criança. (...) Na rua não aprende nada do que é bom. (Vó de Beto).

A Direito de Ser para algumas famílias é importante porque alimenta seus filhos e os mantém num ambiente limpo, funções tão “caras” para as mães das famílias populares como nos mostra Sarti (op.cit):

Através do trabalho doméstico, e do esmero com que é feito, realizam-se valores morais fundamentais dos pobres relacionados ao espaço da casa, sobretudo a limpeza.(...) A área da cozinha, como e o que comer, a preparação e a distribuição dos alimentos, domínio feminino, envolvem um cuidado especial com relação ao que constitui outro valor fundamental, a comida,

através da qual não apenas se alimenta a si, mas também se expressa a prodigalidade de alimentar os outros (...) (op.cit.:75).

Portanto, como não desempenham essas funções diariamente com seus filhos, querem que sejam reproduzidos seus valores na entidade:

Achei bom, a limpeza de lá, o tratamento de lá.(...). Cê entra lá dentro dá gosto de cê entrar, a limpeza. Isso é muito importante. (...) Acho que a criança só não segue mesmo[o que ensinam] se for uma criança mal educada. (Vó de Lucas).

Alimentação muito boa. No outro Núcleo as crianças são magras, raquíticas e essas daqui não, é diferente. Elas são gordas. (Mãe de Telma).

Chega de lá já almoçado, toma banho, veste uma roupa e vai prá escola.. (Irmão do Roberto).

Ele é uma mãe de reserva prá mim. Como eu não posso tá presente no horário que ele taria em casa, então deixo ele lá no Direito de Ser. Lá eu sei que ele tá alimentado (...) (Mãe de Marcos).

Fora o valor alimentar, para a mãe de Telma, a importância da Direito de Ser se dá pelo fato de encaminhar os adolescentes para o trabalho e mostrar a importância do esforço para conseguir “ser alguém na vida”:

Eles são bem encaminhados. Depois, assim, sempre há alguns que desviam o caminho que eles [do Direito de Ser] estão ensinando. Mas os outros meninos que saíram daí tá com empreguinho garantido, está ali trabalhando e batalhando pro seu futuro. Eles mostram prá criança que lá fora vai enfrentar barreiras, mas prá criança ter cabeça fixa naquilo. Eu acho bonito esse lado da criança não ter ambição, mas ter esforço. Se esforça prá que ela possa ser alguém na vida. Eu acho bonito o trabalho que eles fazem. (Mãe de Telma).

Virtudes morais

O que é percebido nas falas acima transcritas é que a Direito de Ser ao se tornar um apoio na educação dos filhos, tem que assegurar o desempenho de uma função tradicionalmente importante para as famílias pobres que é a transmissão de certas virtudes morais. Isso fica muito claro quando foram questionadas se a educação da entidade tem semelhanças com a delas:

É, principalmente o respeito ao mais velho, ao próximo (...) não ofender o amiguinho, compartilhar as coisas. Porque eu acho que o melhor ensino é o exemplo. Se eles lá, eles dão bom exemplo, bonito, eles vão aprender coisa boa. O que eu gostaria que meu filho tivesse no dia a dia comigo, ele tá aprendendo lá (...) (Mãe do Miro).

Ser educado, ser dedicado, ter mais respeito ao próximo, valorizar quem tá do lado, isso aí a gente pensa igual. Prá crescer, ser uma pessoa melhor. (Mãe do Carlos).

Pra mim tudo que eles pensam está dando certo. O que eu falo aqui não bagunçar, não responder, eles falam lá (Irmão do Roberto).

Eu acho que tem a ver. Que nem falam lá, eles querem o bem da criança. Porque se lá fala uma coisa e aqui outra. Então eu falo mesmo: se tiver errado, se fizer alguma coisa, pode chamar atenção, porque está fazendo o bem. (Mãe do Beto).

Eles também não gostam que criança seja respondona. Acho que a o jeito que a gente tenta corrigir aqui [o comportamento do filho] eles tentam corrigir lá. (Mãe do Marcos);

Tem porque lá é muito a gente conversar e ser ouvido, porque eu exijo isso. (Mãe do Ricardo).

Segundo Sarti,

Como a pobreza no mundo moderno é definida essencialmente por um critério político e econômico – os pobres são os carentes de riqueza material e de poder – é no plano moral que se estabelece a igualdade e onde os pobres podem mesmo ser “superiores”. Através de suas virtudes morais, tornam-se ricos, e os ricos – pelo critério econômico e político – podem ser privados de riqueza moral, portanto de virtude, concepção que se relaciona com a profunda religiosidade popular. (1996:105)

A virtude moral do pobre está diretamente relacionada à família e ao trabalho (mundo da ordem), os quais são *os parâmetros morais positivos na construção da identidade social do pobre*. A construção da identidade do pobre se dá tanto por esses referenciais positivos quanto por negativos (bandido, mendigo, favelado) por meio de contrastes. Sendo assim, reconhecer-se como pobres trabalhadores possibilita uma localização no mundo social no qual a categoria pobre carrega uma negatividade, mas quando associada à categoria trabalhador ganha uma dimensão positiva. Dessa forma, o trabalho tem um sentido positivo na existência dos pobres e trabalhadores. Mas tal imbricação – pobres e trabalhadores – ultrapassa a visão da exploração do trabalho a qual é apenas a consequência da forma que ele se organiza em uma sociedade

capitalista. *O valor do trabalho se define dentro de uma lógica em que conta não apenas o cálculo econômico, mas o benefício moral que retiram desta atividade* (Sarti, 1996:67).

Os dados acima colhidos, deram-me um panorama muito harmônico, o qual me surpreendeu em função dos desencontros entre as crianças e os adolescentes relatados anteriormente. Já estava prestes a contatar outra família para ver se aparecia outros dados, quando, encontrei uma família a qual mostrou-se muito incomodada com a postura dos profissionais da Direito de Ser frente à questão do trabalho em que sua filha adolescente estava envolvida. Portanto, não eram todas as famílias que consideravam que a educação da entidade estava de acordo com a da família. Mas, mesmo conseguindo a entrevista com essa família, como expliquei anteriormente, os dados que ela me forneceu no encontro informal que tivemos servem de apoio para refletirmos, posteriormente, acerca das expectativas das famílias. Abaixo relato o processo que envolveu tal família com a entidade:

Ana, adolescente da Direito de Ser, bate na porta de casa.. Quando abro a porta percebo uma expressão de susto na sua cara. Cumprimento-a e pergunto se ela estava precisando de algo. Ela me pediu um copo de água. Na hora pensei: a Ana está pedindo dinheiro em Barão. Pensei se teria que falar isso na entidade, resolvi ficar quieta, por que não sabia de fato o que estava acontecendo. (...) Dias depois, Ana vai de novo em casa e dou-lhe um copo de água. (...) Um outro dia encontro Ana, com outras crianças e sua mãe, no terminal de Barão. Pergunto-me: será que a mãe de Ana também está pedindo dinheiro com ela? Depois de alguns dias, a assistente social da entidade falou-me que ficou sabendo que Ana estava pedindo dinheiro em Barão e que foi falar com a mãe dela e essa ficou muito brava com Ana, porque disse não saber que a filha estava pedindo dinheiro. A assistente social não acreditou na ignorância da mãe. Em outro momento a assistente social falou com o pai sobre o ocorrido e ele também ficou bravo dizendo que não sabia que isso estava acontecendo (Diário de Campo, caderno de 1 e 2).

Depois de quase um mês desses encontros, encontro novamente Ana em Barão Geraldo, agora com sua mãe. Relato a seguir como foi tal encontro:

Estava caminhando para pegar o ônibus. Resolvo fazer um caminho diferente daquele que normalmente eu faço. Encontro Ana, adolescente do projeto, e sua mãe na frente de uma casa. Primeiro vejo Ana, e, de novo, sinto que ela fica apreensiva quando me vê e olha para a mãe dela que estava um pouco distante. A mãe, ao se aproximar, pergunta para Ana o que o dono da casa tinha falado a ela. Ana disse que ele não queria nada. Perguntei a mãe de Ana se ela estava procurando serviço. E ela diz que sim. Que batia nas portas das casas e perguntava se queriam que cortasse grama, cortasse árvore e limpasse a caixa de gordura. (...) ela pergunta para mim se eu queria faxineira. Digo que eu e meu marido fazemos todo o trabalho de casa. (...) Digo se ela já tinha ido à cidade universitária. Disse que já, mas que lá os vigias não deixam elas ficarem andando e batendo nas portas das casas. Disse que logo eles as mandam embora. Digo que a coisa tá difícil. Ela diz que a coisa tá feia prá todo mundo. A mãe de Ana diz

que ela batalha mesmo. Que bate de porta em porta. Diz que tem um emprego de doméstica e que ganha R\$200, 00 e cesta básica. Acha que não é muito nem pouco, portanto precisa batalhar nas horas vagas. Disse que está atrás de uma faxina para fazer aos sábados, e perguntou se eu conhecia alguém que precisasse.. Comentou sobre o Direito de Ser, ela disse que eles só sabem criticar, ou seja, que não gostam que ela fique pedindo trabalho de porta em porta. Ela falou em um tom bravo e com força o seguinte: “Eu batalho mesmo. Não sou igual a muitos que ficam pedindo comida, esmola, ficam atrás dos Vicentinos! Esse povo não batalha!” Ela deixou entender que enquanto eles mendigam, ela vai atrás de trabalho. Disse que mesmo ganhando cesta básica, não consegue comprar leite para seus filhos, porque é muito caro. Ana, depois de uns meses, deixou de freqüentar a Direito de Ser (Diário de Campo, caderno 3:95-98).

Nesse relato encontramos vários aspectos relacionados à ética do trabalho dos pobres, mas antes disso ele mostra o quanto estamos, eu e a assistente social, carregados do imaginário negativo em relação aos pobres, os identificando pelos parâmetros negativos da constituição da sua identidade, ou seja, tanto eu quanto ela ao ver a adolescente andando pelas ruas de Barão Geraldo pensamos que ela estava pedindo dinheiro, isto é, esmolando. A esmola para o trabalhador é um ato condenável, segundo Sarti, pois ela, além de expor a pessoa a uma prática humilhante, traz implícita na sua prática a negação de valores fundamentais da ética do trabalhador: *o princípio de dar e receber, no qual se funda o trabalho, é negado pela esmola. Neste prisma pedir esmola humilha porque quem faz recebe sem dar, sem o esforço valorizado, ao contrário da empregada doméstica que merece receber presentes em retribuição ao cumprimento do seu dever trabalhar.* (1996:86). Por isso que a mãe de Ana tanto enfatizava “que batalhava”, mostrando o seu esforço, disse: *“Eu batalho mesmo. Não sou igual a muitos que ficam pedindo comida, esmola, ficam atrás dos Vicentinos! Esse povo não batalha!* Como essa frase mostra, ela constrói sua identidade pelo contraste com o referencial negativo dentro da categoria ser pobre, ou seja, *justamente porque as distinções entre iguais são sutis, eles precisam estar nitidamente demarcados através de categorias morais* (Sarti, op.cit.: 94).

Além da construção da identidade pelo contraste há também a construção por meio dos parâmetros positivos que no caso em questão são as funções familiares dirigidas à mulher. Esta, segundo a pesquisadora citada, está relacionada aos cuidados dos componentes familiares, portanto o trabalho feminino está relacionado às suas obrigações familiares e raramente por afirmação individual. Sendo assim, *se a mulher tem disposição para aceitar qualquer batente, sobretudo quando o homem não tá nem aí, não é porque ela agüenta trabalho duro ou serviço pesado, valores masculinos, mas porque o significado de seu trabalho remunerado é mediado*

pelo seu papel de mãe e dona-de-casa, prá suprir o que ela sabe que está faltando, por coisas pelas quais o homem não vai esquentar a cabeça (Op.cit.: 79).

Sendo assim, o fato dela ter o trabalho como atributo central da sua moral pois ele é considerado pertencente ao mundo da ordem, e como consequência, é fonte de superioridade moral, a leva a conceber o trabalho dos filhos menores de 16 anos como parte do processo de sua socialização, como nos mostra Sarti (op.cit.) e Dauster (1992).

Vê-se, assim, que fechando o círculo do valor do trabalho referido à família para os pobres, o trabalho dos filhos – crianças e jovens – faz parte do próprio processo de sua socialização como pobres urbanos, em famílias nas quais dar, receber e retribuir constituem as regras básicas das suas relações (Sarti, op.cit.:82).

Mas a constatação do trabalho infantil, nesse exemplo acima escrito, como um padrão cultural a partir do qual as crianças e adolescentes são socializados, não ocorre sem conflitos por parte dos profissionais da entidade, apesar dessa ser uma entidade confessional de origem protestante a qual tem o trabalho como *a própria finalidade da vida*. (Weber, 1996:113). A explicação que dou a isso é que a identidade pentecostal não é algo imutável, fixa, mas (...) *são múltiplas essas identidades, num constante processo de compatibilização e continuidade entre a identidade dos crentes e as outras, não como formas de homogeneização ou reconciliação entre culturas diferentes, mas, por tratarem-se de processos de “hibridações”, pressupondo a apropriação que os sujeitos fazem dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis, tendo em vista delimitar as situações que lhes permitem harmonizar em contrapartida àquelas propriamente inconciliáveis.*(Toledo-Plaça, s/d:4).

Como falou a coordenadora da entidade em uma reunião do Grupo de Estudos de Memória Educação e Cultura (GEMEC), *mas se nós não formos atrás das crianças e não as tiramos da rua, o PETI fica em cima da gente e isso dificulta o acesso às verbas*. A entidade pesquisada faz parte do processo de institucionalização e das novas formas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres¹⁰. E por fazer parte deste processo, sofre influências da legislação que o legitima – ECA. Sendo assim, a concepção que a entidade tem sobre o trabalho infantil sofre influência direta do ECA e não da ética protestante.

Dessa forma, pergunto como valorizar a cultura das famílias em relação ao trabalho dos seus filhos menores de 16 anos frente a uma lei que, ao assegurar os direitos da criança e do adolescente, nega os aspectos particulares de cada família? O Estatuto da Criança e do

Adolescente fortalece a idéia de indivíduo da criança e do adolescente ao formular uma legislação específica que garante seus direitos. Entretanto, ao fazer isto, pode estar negando os direitos da família. Se o profissional da área de educação não-formal enxerga esta questão, ele acaba sempre de frente a uma situação difícil, quase um impasse, como nos mostra Miotto (2001).

E essa reflexão se faz necessária tendo em vista que a ética do trabalho foi encontrada também nas outras famílias no momento que explicitaram as expectativas que têm em relação ao futuro de seus filhos.

Expectativas

O trabalho de Demartini & Lang, apesar de ser uma pesquisa quantitativa, fornece base para o entendimento da diferença entre expectativa e aspiração. As autoras comparam as expectativas e aspirações dos trabalhadores rurais em relação ao futuro ocupacional de seus filhos. Para elas as expectativas são a previsão que os pais têm de seus filhos, ou seja, “aquela que o agricultor acha que seu filho terá condições de exercer” (1985:105), diferente das suas aspirações as quais são permeadas por sonhos e desejos, ou seja, “aquela que ele mais gostaria que seu filho venha a exercer” (1985:105). Tanto a expectativa quanto a aspiração são estruturadas, entre outras coisas, através do universo cultural do grupo pesquisado. A minha intenção na pesquisa é em torno das expectativas familiares frente à educação de seus filhos; mas duas famílias explicitaram suas aspirações frente ao futuro deles. Analisarei primeiro as que trazem suas expectativas e depois as que trazem as aspirações:

Pro futuro eu desejo que seja uma pessoa honesta, trabalhadora (...) O importante mesmo é ser honesto, trabalhar (...) ser uma pessoa digna, respeitosa. Pessoa que trabalha que tem uma convivência pra amanhã, ter sua família, suas coisas seus filhos (...) arrumar uma boa esposa, porque uma pessoa sozinha é a coisa mais triste que pode haver. Pessoa sem família não é bom não, [uma] pessoa viver sozinha. (Pai do Fábio).

¹⁰ Discuto essa questão em meu artigo: Muniz (2005).

Eu quero que meu filho seja um ser humano. Ele sendo um ser humano bom prá mim já tá bom. Ser um ser humano bom, respeitar as pessoas, a ser educado, a ser uma pessoa trabalhadora, a dar valor no próprio suor que cai no rosto, prá mim já tá bom. Ele pode ser lixeiro, pode ser médico, pode ser um advogado, pode ser qualquer coisa, sendo uma pessoa boa, um ser humano bom, digno, em primeiro lugar, com amor a Deus. Porque tendo amor a Deus você vai amar ao próximo, você vai ter amor a sua mãe, você vai ter amor ao seu pai. Eu quero que ele dê valor. O valor pro carinho da mãe, o valor prá casa que tem, o valor pelo convívio (...) os valores que a vida traz (...) (Mãe do Miro).

Não precisa ele ser muita coisa. O que eu quero dizer [ter] uma carreira brilhante, ser uma pessoa famosa no meio social, não espero isso dele. Ele crescendo um homem honesto, trabalhador pra mim já tá bom. Agora, se ele pudesse estudar, ter um serviço bom, porque eu estudei só até a sétima série. Poder ter um emprego melhor do que eu. Mas ele sendo honesto, trabalhador, uma pessoa direita já tá bom. Não se envolvendo no mundo das drogas. Ninguém na família foi prá essa vida. Então, eu quero que ele seja igual aos meus irmãos: honestos e trabalhadores, seja uma pessoa que tenha sua família, que tenha filhos e que zele por eles. (Mãe do Carlos).

Eu espero tudo de bom prá eles. Eu quero que eles estudem, porque já tem um trabalhando. Ele queria parar de estudar eu falei: você não vai parar, você vai terminar. Espero que os outros façam o mesmo. Se quiser fazer alguma coisa a mais, uma faculdade, ou um cursinho, o que eles acharem melhor. (Mãe de Beto).

Um futuro muito bom prá ele. Por isso que eu falo prá ele estudar prá ele se interessar, porque prá ele arrumar um serviço. Falo prá ele se interessar muito nas coisas de Deus, muito importante também prá uma pessoa, saber aquilo que pode fazer e aquilo que não pode. (Avó de Lucas).

Sinceramente, o que mais me preocupa... eu espero que ele jamais se envolva com drogas, com essa violência, porque tem demais. O que eu espero é que ele tenha interesse pelo trabalho, por serviço. Não importa que serviço, desde que seja honesto. Pode ser que mais prá frente [ele se interesse] porque ele tá desinteressado por trabalho. As amizades que às vezes aparecem só trazem o que não presta. (Mãe de Marcos).

Espero que ele siga o sonho dele. Que seja uma boa pessoa, que tenha estudo. Que seja um bom homem.

Pesquisadora: O que é ser um bom homem?

Mãe: é trabalhar, estudar, porque estudar nunca é demais. E que ele tenha um bom casamento, se ele quiser casar (...) que case com uma pessoa boa que vai cuidar dele. Os pais fazem um sonho, constrói um sonho e os filhos vão lá e constrói outro. Eu vivi isso. A minha mãe queria que eu casasse de véu e grinalda e fosse psicóloga. E o que eu sou hoje? Eu sou uma empregada doméstica com dois filhos, uma mãe solteira (...) Então pra mim não passa por isso, eu vou seguindo o sonho dele. O meu sonho é esse: é ter a minha casa, ter meus dois filhos, trabalhar e estudar só. Meu sonho é bem pobrezinho, bem simples. Mas um dia ainda chego lá. (Mãe de Ricardo).

A partir das falas transcritas acima, posso inferir, ratificando a pesquisa de Sarti (1996) com pobres urbanos em uma periferia de São Paulo, que a família e o trabalho, tradicionalmente, são parâmetros positivos de estruturação das identidades dos pobres. E é por meio desses parâmetros que eles se organizam e explicam o mundo. Tais parâmetros se contrapõem a outros negativos – drogados, bandidos, mendigo – por meio dos quais também se constrói a identidade, mas só que pela diferenciação e não pela identificação. Sendo assim, é comum, como as falas acima denotam, a presença tanto dos parâmetros positivos quanto dos negativos juntos, pois eles fazem parte do mesmo processo identitário. Só que um está sendo negado e o outro está sendo reconhecido como um valor familiar que pela tradição espera-se que as gerações seguintes reproduzam, pelo menos como expectativa.

Por trás dessa expectativa, há uma clara percepção por parte dos familiares, do lugar social que eles, como pobres, ocupam em uma sociedade capitalista. Portanto, suas expectativas mostram que para seus filhos não se tornarem excluídos por meio do papel de drogado, bandido, ele tem que se tornar um trabalhador com todos os valores da moral familiar: honesto, bom, digno, responsável, batalhador, etc. Eles têm a clareza da sociedade desigual em que vivem, a ponto de perceberem que para ficar dentro do sistema capitalista só é possível pela desigualdade.

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está embaixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas. (Santos, 1995:02).

Como dá para perceber nas falas acima transcritas, na tentativa de não serem excluídos pela marginalidade, o trabalho, mesmo numa relação desigual, é a saída para a vida ter sentido, ou refletindo a questão de outra forma, o universo simbólico dos pobres não é dado por natureza ou lhe é algo específico, mas sim são elementos adquiridos socialmente os quais são reelaborados por eles para que possam dar um sentido à vida. Segundo Sarti, *o universo simbólico dos pobres reflete e devolve a imagem da sociedade onde vivem* (1996:112).

Sendo assim, segundo a mesma pesquisadora, *o valor moral atribuído ao trabalho compensa as desigualdades socialmente dadas, na medida em que é construído dentro de outro referencial simbólico, diferente daquele que o desqualifica socialmente (op.cit.:67).*

Portanto, a partir do espaço que os pobres assumem como pobres trabalhadores ocupam um lugar na vida social, sendo a família (através das obrigações morais) e o bairro (dando base a uma identidade coletiva) componentes estruturais fundamentais desse lugar.

A partir dessa reflexão, penso que mesmo que aparentemente as práticas educativas da Direito de Ser vão de encontro aos valores morais das famílias, como elas mostram na categoria virtudes morais. O que se percebe é um desenraizamento dessas virtudes do contexto que lhes dão sentido – da família e do bairro –, portanto acabam assumindo significados bem distintos. Pois os valores fazem parte da cultura de um grupo, como mostrei acima ao falar do trabalho. Dessa forma, o conteúdo moral desenvolvido nas práticas educativas ocorre apenas para normatizar as relações e não para dar-lhes um sentido.

Duas famílias mostram aspirações em relação às crianças:

*Eu posso falar que lá no meu lugar ele não vai trabalhar não. Ele tá pensando quando ele fizer 14 anos ele vai trabalhar com a gente. Meu irmão falou que vai pagar um curso prá ele, e eu vou pagar outro. Vai estudar até 18 anos, depois vai arrumar um serviço prá trabalhar. Até lá a gente dá um jeito. O que estiver no meu alcance prá ele ter uma vida melhor. Quando ele fizer 14 anos, vou colocar ele no São José [para]fazer um curso de mecânica. Meu irmão tem um curso de mecânico, só não arrumou serviço ainda. (Irmão de Roberto).
O melhor, que ela vença tudo. Já falei [pra minha filha]: nem que a mamãe cadele o tempo todo (...) a mamãe vai lutar prá você ser ...você fazer uma faculdade, prá você ser alguém na vida. Porque eu não consegui. Quer dizer, eu consegui num bom grau [segundo grau]. (Mãe da Telma).*

Nas duas famílias acima, os adultos têm um grau de escolaridade mais alto que o restante, mas eles não têm trabalhos diferenciados, ou seja, realizam trabalhos braçais como os outros. E, mesmo tendo um curso profissionalizante, não trabalham na área. Mas, mesmo assim, pensam que se as crianças de suas famílias estudarem mais do que estudaram, podem ascender socialmente. Para isso, rompem com os valores *morais tradicionais do seu grupo familiar*, mesmo que a criança, através do ingresso ao trabalho, queira exercer seu compromisso de troca moral com sua família.

Tanto o irmão quanto a mãe colocam sobre si a responsabilidade de conseguir que a criança tenha um destino diferente dos seus, ou seja, consiga uma ascensão social. Para isso, dobrarão os esforços e intensificarão a força de seus trabalhos para que a mudança seja possível. Assim, eles ratificam a sua moral, ou seja, *os pobres sem dúvida, aprendem em casa e na escola que é através de seu trabalho e esforço que o indivíduo deve achar seu lugar no mundo social (...) esta moral que anima o trabalho sob o capital, criando a possibilidade de mobilidade social no mundo moderno* (Sarti, 1996:71). Ratificam para si e poupam a criança desse valor. O que será que isso ocasionará na construção da identidade de tal criança? Se os valores ligados ao trabalho é que possibilitam às famílias de classe popular se opor à marginalidade, como ficará essa criança quando se tornar um adolescente e estiver morando no mesmo bairro? Precisaremos de outras instituições de educação não-formal para dar conta do risco que ele correrá? Por que sempre pensamos em criar instituições no lugar de fortalecer as potencialidades das famílias e da própria comunidade?

Categorias Constituídas a partir do Material Colhido das Crianças e dos Adolescentes

O objetivo de realizar uma entrevista com o grupo de crianças e com o grupo de adolescentes foi perceber de que forma a falta de diálogo entre a Direito de Ser e as famílias estavam sendo vivenciada por eles.

Relações afetivas

As crianças¹¹ ao compararem o presente com o passado enfatizam a qualidade da relação com os educadores:

Era mais legal. Era mais legal quando tinha a Edna.(...) Agora, todo mundo...entrou mais gente nova. (...) Era muito legal antigamente (...) porque nesse tempo, não tinha muita briga, nem discussão, nem...(...) Era muito legal. Agora, ficou assim, muito mais ligh. Ficou assim...como se diz...(...) Elas brincam [na verdade colocando no passado: elas brincavam],[tinha] diversão, muito mais alegre,muito mais...como se diz?... (...) descontraída.(...) Ah...tem muita gente nova...esse negócio de ajudante. Por exemplo, o Hugo ensinava futebol, agora é monitor (...) Antes era legal, porque a Sonia tava aqui. Quando a gente fazia alguma coisa de errado a gente

¹¹ Na transcrição optei em não colocar cada fala individualmente por elas não apresentarem divergências.

conversava com ela. Agora, quando a gente vai conversar com os monitores eles brigam com a gente. (...) Mas o problema... gente! É que a Rose é muito ignorante! ela pergunta alguma coisa prá gente, a gente fala: “Ah, Rose eu não sei!”. Ela fala: “Ai, vocês não precisam falar desse jeito comigo. Depois eu começo a tratar vocês mal, aí vocês vão vê!”. A Rose é muito chata, pelo amor de Deus! Ela não tem um pingão de paciência! (...) Não fala ignorante com a gente. Faz brincadeira com nós[referindo-se às educadoras de antes]. A Lourdes era a bruxa e tinha que ficar correndo, era super da hora! (...) É. Eles são exportado e a gente Paraguai. (...) Tétis, deixa eu falar uma coisa: se aqui fosse a escola, todo mundo já tinha levado uma suspensão. Porque o que a gente responde pro Hugo e prá Rose, nossa! Se nós fizesse isso na escola, já era prá nós tê saído.(...) a gente fala : “Ai, Rose você não é a nossa mãe prá ficar gritando com nós”, responde prá ela. Aí ela fala assim: “Ah, vocês vão vê quando eu começá a tratá vocês mal, tá? “Não diga que eu não avisei”, ela fala. Depois ela vem conversando com nós falando que...vai levá nós, que vai melhorá de comportamento e continua a mesma bosta.(...) Quase ninguém gosta dela! Cê pode perguntá prá turma da manhã: “O que vocês acham da Rose?”. Todo mundo vai respondê: “Chata”. “O que vocês acham do Hugo?”. “Mais ou menos”. “E da Lourdes e da Edna?” “Super lega!”. (...) Nós brincava de touro, de boi, agora não pode mais porque a Rose, aquela véia chata, o Hugo aquele véio não deixa. Ele é forgado (oito crianças, meninos e meninas entre 10 e 12 anos¹²).

Destacarei duas questões que as falas acima me suscitaram: a maneira reativa de se comportar frente ao outro, e a perda da alegria, da brincadeira, do lúdico e entre crianças, adolescentes e educadores.

A fala de um ex-adolescente¹³ da Direito de Ser pode contribuir para entendermos o comportamento reativo. Ele disse em planejamento no início do ano de 2001, ao conversarmos sobre as falas das crianças na entrevista realizada por mim:

(...) as crianças se fecham para o novo, pois sua realidade bruta faz com que fique pensando que o outro não conhece sua realidade. (...) (Diário de Campo, caderno 4:300).

Explicando melhor sua fala, ele diz:

(...) eu tava aqui ainda quando a Rose chegou. Eu acho que pro lado das crianças, eu nem tanto, mas aqueles que (...) vive pior do que eu eles já são brutos prá tentar sobreviver. Então eles já se fecham muito mais e se chegam pessoas diferentes já querendo se intrometer na vida deles, eles falam:”porque, o que cê tá fazendo aqui? Pô me deixa em paz eu sei o que sou eu, sei o que é prá mim fazer, então eu não quero que ninguém venha interferir na minha vida porque não sabe dos meus problemas, entendeu? Então, ela se fecha muito na questão de quem quer ajudar. Então, as crianças, não tô dizendo que são todas, lógico que não. Mas existe uma maioria que é bastante assim. Ela se cria dentro de um casulo prá se defender

¹² Quatro de 10 anos, Três de 11anos e 1 de 12 anos. As falas foram separadas pelos parênteses com pontilhados.

¹³ No início do ano de 2002, este adolescente foi contratado para compor a equipe de trabalho como educador do curso de informática. Tal fala foi registrada quando mostrei a eles a fita da entrevista com as crianças. A fita dos adolescentes não tiveram tempo para assistir.

de tudo que há aí fora. E quando chega alguém prá ajudar ela acha que às vezes não é nem uma ajuda, é ou implicância, ou alguém que quer só atrapalhar, ou alguém que chega dando palpite e não sabe bem das coisas. Então ele trata... ele..refuga (ex-frequentador da Direito de Ser).

Segundo Leicand (2001), ao refletir sobre o comportamento reativo de pessoas que vivem situações de grande vulnerabilidade social diz:

(...) observo como a experiência emocional é facetada. A luta é diária, pela própria sobrevivência – à fome, ao frio à enchente, à polícia, à humilhação. O indivíduo menos estruturado emocionalmente vive a sensação de reação, quase nunca de ação. Muitas vezes, a vivência psíquica é de total falta de possibilidade de ação. Predomina o sentimento de estar na mão do outro, seja ele “carrasco” ou “bondoso” – e é sempre pontual. (...) Não há a menor consciência da própria ação no mundo e o que esta suscita como reação do outro. A ação no mundo, como é defensiva (para se manter como sujeito), é violenta – na relação entre pais e filhos, entre crianças, entre o casal, na comunidade etc. Fico pensando na incidência do social sobre o individual, e em como é difícil se apossar de um si mesmo, como esta atitude reativa tão marcante diz respeito a um sintoma de não-pertinência, de não-valorização social e cultural.

Até que ponto a atitude reativa das crianças não estava expressando o sentimento de de desvalorização sócio-cultural, como nos mostra a fala do menino: *Eles são exportado e a gente Paraguai*. Essa fala nos dá margem para pensar que tal qualidade de relacionamento poderia ratificar a sensação de não-valorização social e cultural, pois como foi constatado na fala de uma das crianças ao assistir em vídeo a entrevista: *A gente mora no pior bairro de Campinas: São Marcos!*, e fez um gesto com a mão imitando sons de tiros: bang bang! Mostrando com isso a imagem negativa de pobres e possíveis marginais que carregam.

A ausência da alegria mencionada pelas crianças pode ser compreendida como a possibilidade de, através da brincadeira¹⁴, ampliar a percepção de seu mundo ao mesmo tempo em que o amplia. Como nos diz Chauí,

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos.

¹⁴ Segundo Fernandes, é através do ato de brincar que a criança assimila, apropria-se e recria conhecimentos e significados do contexto social em que vive (1998:44).

Ao ser pedido a eles que dissessem em uma palavra o que a Direito de Ser significava para eles, ratifica a associação a palavras que possibilitam o aumento da nossa força interna e capacidade para agir, como nos sugere Chauí:

Diversão; a minha casa; amizade; educação; alegria; felicidade; paiaçada; felicidade, alegria e direito; comida.

Práticas educativas

As crianças se mostram com menos oportunidades para realizar atividades que contribuam para mudar a imagem negativa de si mesmas, do que os adolescentes; elas dizem ao se referirem às práticas educativas:

Antes tinha passeio bom, era tudo legal, os monitores, agora...tudo chato.(...) É. Não tem pintura, não tem pintura em tela.(...) Não sei onde foram os quadros que eu pintei. Sabe onde eles colocaram? Colocaram dentro de uma caixa. Deixaram só um na sala da Edna que eu vi. (...) A turma da tarde faz quadro.(...) Só a turma da tarde. É tudo da turma da tarde. Tudo desenho deles.(...): Eu gosto de passeio.... Gosto dos passeios, só não gosto desses monitores chato aí. Computação mais ou menos. (...) Eu gosto de pintura, Pintura em tela. (...) Pintura em tela, quadro, pintá quadro, essas coisa nós não tem. E também gosto de computação só. E desenho.(..) Gosto de pintura, desenho... Educação religiosa tá muito monótono. (...) Eu gosto dos passeios (...) Eu gosto de computação. Deixo eu vê o que mais? De culinária. Eu não gosto de educação ambiental, eu não gosto deixa eu vê...não gosto da Rose, ela é muito chata. (...) Queria que tivesse pintura em tela. Turma da manhã, todos passeios que tivê, e computação.(...) Eu também queria que tivesse muita pintura aqui no projeto, porque eles aprendem coisa mais importante do que nós. (...) A gente fazia cada teatro! Que a Sonia é super da hora! A gente fazia teatro. Agora não faz mais.

O curso de pintura tornou-se uma das práticas educativas mais cobiçadas da entidade, a partir do momento que um dos adolescentes apareceu no Jornal Folha de São Paulo¹⁵ como um “gênio perdido na favela” em função das pinturas que fazia. A partir desse momento, tal adolescente começou a ser apadrinhado por pessoas da sociedade civil através de ajuda financeira e cursos de artes gratuitos, começou a expor seus trabalhos em diversos espaços culturais da cidade. Portanto, essa oficina tornou-se, aos olhos das crianças e adolescentes, a mais

¹⁵ A manchete do jornal é: *País desperdiça pequenos “gênios”*. E como subtítulo: *talento em risco: potencial surpreende comunidades carentes, 3% da população tem traços de superdotados*.(Folha de São Paulo, 2000:1).

importante e cobiçada pois ela representa uma possibilidade de ascensão social e associação a uma imagem social positiva.

Amizade e Aprendizagem

Para os seis adolescentes entrevistados os quais estavam prestes a deixar a Direito de Ser porque completaram 14 anos, o significado da Direito de Ser gira em torno da amizade e da aprendizagem:

No projeto a gente aprendeu a ter bastante amizade, fazer atividades com os carinha aqui; O projeto, aí, é o maior da hora. Significou paz, amizade e comportamento; Significou amizade com os cara aí, aprendemos umas coisa aí; Significou sabedoria, amizade também. Aprendemos muitas coisas; Aprendi bastante coisa, amizade; Achei bom.

Para os adolescentes os desencontros nas relações com os educadores também ocorrem, mas a forma que lidam com isso é menos reativa do que a forma como crianças procuram dar sentido para os desencontros:

No começo, eu também não vou muito com a cara da Rose e ainda não vou muito. Mas a Lourdes não, ela é mais legal, relacionamento mais aberto.(...) Ah, com ela a gente conversa bem....com a Rose também...(...) Com a Rose a gente nem conversa.(...) Mas não é aquela pessoa assim...como a Lourdes. ... como ela é mais antiga, nós também, conhece nós faz tempo, aí nós conversamos, tal... mas a Rose... (...) A Rose é nova no projeto.

O novo traz em si o pouco tempo da vivência em conjunto, e os adolescentes deixam claro que o tempo de conhecimento é importante para contribuir na qualidade das relações, precisa de conhecimento mútuo, de uma certa cumplicidade para que a relação entre educadores e crianças e adolescentes torne-se uma relação de troca entre ambos. E como o ritmo das mudanças institucionais estava sendo acelerado, negava a duração necessária para a construção do afeto. E o fato do grupo de amigos ser aquele que dá a maior referência para suas identidades naquele espaço, os desencontros com os educadores não assumiam uma posição central na suas falas. A amizade poderia estar assumindo funções importantes para a construção de suas identidades, como nos sugere Ortega, a amizade tem como função mediar a individualidade e a subjetivação coletiva. E por ela ser um elemento de ligação, carrega em si uma proposta que nos convida a experimentar *novos estilos de comunidade*. A reapropriação da amizade na vida social

(...) *representa introduzir movimento e fantasias nas rígidas relações sociais, estabelecer uma tentativa de pensar e repensar as formas de relacionamento existentes em nossa sociedade (1999:26).*

Além da amizade, as oficinas eram o foco de seus interesses, pois mostravam o desenvolvimento de suas habilidades:

Ah, prá mim, quando era desenho lá, eu não gostava de fazer desenho e...eu fazia, mais a preguiça não deixava. Ele falava: “Ah, Lourdes, não quero fazer não, tô com preguiça”. Ela falava: “Vai. Cê sabe, cê sabe”. “Não, não”. Eu ficava deitado lá e não fazia...(...) É...agora, eu também era assim: eu fazia curso de pintura, eu entrava e não fazia nada, não gostava. Agora, no curso de pintura fio...(...) Não gostava de educação ambiental. Curso esquisito. Tem que fazer negócio das casinhas lá, umas casinha e tinha que colocar uns negócio de isopor, tinha que colocar uns negócio e pintá... Um saco! Eu gosto mais de desenho, pintura. Agora eu não faço mais pintura... Porque eu faço computação lá na cidade. (...) No começo do curso de desenho, eu também não era muito chegado não. Fazia um treino lá com a mão, uns risquinhos lá, umas bolinhas. Depois nós começamos a fazer um curso lá, desenha, achei legal. Agora, faço uns desenho legal também, que vai prá uma exposição, não sei se vai, dia que vai escolher prá ir

Antes da entrevista, pela demora da chegada do adolescente que ia me ajudar a filmar, ficamos conversando informalmente. Perguntei o que eles fariam depois que saíssem da Direito de Ser, já que aquele era o último ano deles lá e estávamos no mês de dezembro. A maioria disse que trabalhariam saindo de lá. Alguns já tinham alguma coisa arranjada, um bico. Fiquei pensando na fala da assistente social ao dizer que a entidade tinha planos para aqueles que iam sair para poder voltar pelo menos dois dias na semana, ao Direito de Ser, para fazer alguma coisa, mas ainda estavam pensando. A preocupação é que eles comecem a trabalhar e parem de estudar (Diário de Campo, caderno 4:71-72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS¹

Nos primeiros contatos com a Associação Direito de Ser a coordenadora me diz em uma conversa por telefone: *A sua pesquisa vem em uma hora excelente. Estamos estudando alguns textos sobre família porque estamos tendo muitos problemas: um adolescente escolheu a família.*

Pesquisadora: *Que Bom!*

Coordenadora: *Como assim?*

Pesquisadora: *Que bom a família ainda ser importante para ele.*

Coordenadora: *Mas a mãe é traficante e o adolescente escolheu ficar com ela nas suas atividades e não vir mais à entidade².*

Esse pequeno diálogo é revelador do conflito existente entre a entidade e as famílias das crianças e dos adolescentes: querer influenciá-los mais que sua própria família ou meio.

Pelo fato da mãe, no diálogo citado, ser traficante justifica-se o afastamento de sua família já que o ECA pressupõe em seu artigo 19 que *Toda Criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.* (Direitos da Criança e da Adolescente, 1994:29).

O Estatuto, apesar de reiterar a importância da vivência familiar considerando (...) *a família como um espaço social privilegiado para a socialização humana* (Ribeiro, 1996:182), *em detrimento da rua e das instituições* (Cardarello, 1996:39) defende a idéia de que a família pode não ser o melhor lugar para a criança e adolescente se desenvolverem, ou seja, não necessariamente a família protege a criança e o adolescente. A sociedade precisa, nas situações de risco pessoal e social, proteger a criança e o adolescente da sua própria família pois esta pode ser, além de protetora, *violadora de direitos* (Ribeiro, 1996:131).

¹ A maioria das reflexões nestas considerações consta no meu artigo: Muniz, 2005.

² Para ampliar as reflexões em torno desse diálogo, o documentário *Nascidos em Bordéis*, 2004, direção de Zana Bruski e Ross Kauffman cumpri tal função, pois ele nos mostra os limites impostos para aqueles que estão fora da cultura familiar, como também o quanto o ser humano é capaz de qualquer absurdo para sobreviver.

Portanto, a dessacralização da idéia de família como espaço natural de proteção e de crescimento do indivíduo ocorreu legalmente com a existência do ECA, dando respaldo jurídico aos projetos sociais que trabalham com crianças e adolescentes e norteados suas ações.

Esta pesquisa, mas do que dar respostas e concluir, abriu caminhos para algumas reflexões em torno da difícil tarefa de conviver com a diferença. Enganado está aquele que acredita ser possível isso não ocorrer.

Uma das questões levantadas é o uso que os profissionais fazem do ECA, na medida que nega-se as particularidades das famílias populares em prol à universalização das crianças e dos adolescentes, podendo ocorrer, portanto, por meio dessa postura, a descaracterização das famílias populares.

Partindo desse ponto de vista, os dados analisados apontam para uma discussão em torno do trabalho infantil e seus significados para as famílias populares, e como as instituições que trabalham com crianças e adolescentes, no período que não estão na escola, podem incorporar, nas suas práticas educativas, as lógicas das famílias sobre a questão do trabalho.

Portanto, torna-se urgente que comecemos, de uma vez por todas, a desenvolver práticas educativas não-formais no sentido que o ECA nos aponta: a valorização comunitária e familiar. Mas, como esta pesquisa aponta, uma das questões que impossibilita o desenvolvimento das práticas nesse sentido é a tradição moralista das práticas educativas no âmbito da educação não-formal.

Sendo assim, precisamos desarmar nosso imaginário sobre as famílias populares o qual, construído desde a escravidão, as desqualifica na medida que são percebidas pela sua negatividade: marginais, desestruturados, mendigos, etc. Somado a isso, tendemos, ainda aos moldes da história da assistência, a isolar aquele com que trabalhamos de qualquer vínculo social como se ele fosse, segundo Fonseca (1995), “produto de geração espontânea”. E se isso não bastasse, quando consideramos o contexto em que está inserida a criança e está inserido o adolescente, buscamos causas psicológicas naturais que dêem respostas aos comportamentos desviantes. E todo esse processo, o qual vem sendo reproduzido há anos, barra qualquer possibilidade de diálogo com as famílias populares.

Portanto, pergunto-me se a educação não-formal ao desenvolver ações que fortalece o indivíduo, apenas, não está contribuindo com o enfraquecimento dos vínculos familiares e comunitários e, portanto, enfraquecendo suas identidades? Se a resposta a essa pergunta for

positiva, até que ponto a educação não-formal não está reproduzindo com a família a mesma relação que ela, inicialmente, estabeleceu com a educação formal, ou seja, criticando-a, enfraquecendo-a? Se, como mostrei no capítulo sobre educação não-formal, a educação formal corre o risco de cumprir essa função por estar inserida no contexto político e econômico específico, portanto, pergunto-me, quais seriam as armadilhas políticas envolvidas na relação família e instituições não-formais de educação? Que função acaba cumprindo ao enfraquecer as identidades das famílias?

Voltando ao diálogo acima transcrito, se a identidade é uma categoria essencialmente relacional, para entendermos as situações, muitas vezes desumanas, que adolescentes e crianças pobres estejam vivendo, não podemos olhar o problema descontextualizando-o, naturalizando-o, culpando as famílias à quais essas crianças e adolescentes pertencem. Mas sim, temos que olhar a sociedade em que eles se encontram e considerá-la como parte de uma história, mergulhada em jogos de poder situados nas inter-relações da rede social.

Daí porque temos que tentar o diálogo, nunca simples e fácil, com as famílias populares, considerá-las sujeitos sociais, políticos e culturais e não uma figura biológica e natural, para que não projetemos nelas o sentimento de inadequação e de culpa por construírem formas de vida singulares, portanto diferentes das nossas.

Como nos diz Cardarello:

(...) Com uma legislação considerada como tão avançada [o ECA], poderíamos iniciar de uma vez por todas um movimento que nunca parece ter realizado: o diálogo com as famílias populares. Levando a cidadania não apenas para seus filhos, como também para esses "cidadãos adultos"- os pais- talvez deixaríamos de ver a criança popular como um indivíduo atomizado e a-histórico, e inserí-la definitivamente no seu contexto (1996: 131).

Deixar, portanto, de olhar para quem entra na entidade como apenas um indivíduo, e este dissociado das questões sociais como se estas pertencessem apenas ao mundo externo e às questões macro-estruturais. Afinal de contas não denominamos os educadores desta área de educadores sociais?

Talvez se as entidades não se preocupassem em moralizar as famílias, tentando com isso "salvar" o adolescente de suas influências, como se elas fossem a causa da sua possível marginalidade, mas sim compreendessem o adolescente na sua família e no seu bairro, como também compreendessem o significado da família e do bairro para a sociedade em que se encontram, pudéssemos obter uma compreensão dos significados das suas formas de vida e

desenvolver práticas educativas dialogadas as quais valorizem os conhecimentos de todos os grupos envolvidos no processo educativo, as suas formas de estar e de perceber o mundo. E para que isso seja possível precisamos nos compreender como parte de uma classe social, de uma cultura, com hábitos e valores diferentes umas das outras. Tentar viver a diferença para somar, construir, avançar na difícil tarefa de viver socialmente.

Neste sentido, nós podemos, na tentativa de compreender os significados da opção do adolescente da fala da coordenadora no início dessas considerações, pensar que ele pode estar buscando (...) *um lugar para construir sua identidade, como um sujeito que ocupa um lugar na tessitura social* (Leicand, 2001:209). E parece que sua família oferece-lhe um modelo identificatório para a construção de sua identidade. Uma família à qual sente-se pertencendo e identificado a ponto de querer realizar a mesma atividade que a sua mãe. Segundo Leicand, *Para o adolescente de uma favela, a delinqüência é uma possibilidade de pertencimento, de ocupação de um espaço* (2001:210). Sendo assim, pergunto que espaço de educação não-formal estamos construindo? Será que os que lidam com crianças e adolescentes de famílias populares e as práticas educativas que desenvolvem estão proporcionando sentimento de pertencimento, de identificação para as populações atendidas?

Não estou querendo defender com tudo que disse até agora que tal família citada no diálogo transcrito no início destas considerações seja o melhor lugar para um adolescente socializar-se. Acredito que há casos em que há necessidade de afastamento da criança ou adolescente da própria família. Que não sei se este é um caso para isso. Mas será que cabe a uma entidade que realiza um trabalho de educação não-formal julgar as famílias das crianças e adolescentes com os quais trabalha? Qual é o limite entre os direitos individuais da criança e do adolescente com os direitos da família?

Não estou defendendo com tudo que refleti neste trabalho, como nos alerta Fonseca (1995), o romantismo, o elogio a pobreza, a preservação de todas as formas de vida das famílias populares indiscriminadamente. Acredito que temos que lutar por uma sociedade com menos injustiças sociais, por oportunidades iguais a todas as famílias brasileiras, onde estas, por exemplo, não precisem traficar para ascender socialmente. Precisamos respeitar a dignidade humana. Mas temos que tomar o cuidado de não cairmos nas armadilhas que a legislação em questão nos coloca, ou seja, ao invés dela proporcionar direitos iguais servirá para ressaltar a diferença para melhor disciplinar, dominar as famílias populares.

Jelin, sintetiza toda o meu pensamento, portanto, faço uso de suas palavras:

Aceitar a historicidade das demandas e abandonar, em consequência, a idéia de que existam referenciais naturais, transcendentais, universais, fora do tempo e do espaço não deveria, contudo, implicar o abandono de ideais e utopias. Significa mais humildade, o reconhecimento de que não existem verdades absolutas. E na busca de verdades parciais, dialogadas, contingentes, buscar também poder atuar de acordo com ideais: eliminar sofrimentos e submissões, fomentar a solidariedade e responsabilidade perante os outros (1996: 24).

Os profissionais da entidade pesquisada, na maioria das vezes, lidam com situações emergenciais, agem e pensam em cima desse imediatismo, e cabe a nós pesquisadores provocar, criar e fazer pensar sobre seu rico cotidiano. Pena que essa pesquisa chega aos seus resultados muito tempo depois do dia em que travei o diálogo transcrito acima. Considero isso a minha grande dívida com os profissionais da Direito de Ser que me receberam com sede de troca de conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. Violência, Crime, Insegurança: há saídas possíveis? p.303-333 In: Fonseca, Rinaldo Barcia ; Davanzo, Aurea M.Q.; Negreiros, Rovenia M.C. (Orgs) **Livro Verde: desafios para a gestão da Região Metropolitana de Campinas**,SP: Unicamp. IE, 2002.
- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação Não-Escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim e STOER, Stephen R. **A Sociologia na Escola**, Porto: Afrontamento, 1992. p.83-96.
- _____. Os lugares da educação In: SIMSON, Olga. R. de Moraes ; PARK, Margareth Brandini ; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs). **Educação Não-formal : Cenários da Criação**. Campinas, SP:editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (77), maio, 1991. p.53-62.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa ; VALLADARES Lícia do Prado. **Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura**. BIB, Rio de Janeiro, n.26, 2 semestre de 1988. p. 3-37.
- ANDRÉ, Antonio Miguel. **A Formação do Homem novo: uma análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. **Velhos institucionalizados e família:entre abafos e desabafos**.Campinas, SP:Editora Alínea, 2004.
- AMARAL, Plinio do. **Campinas: monografia**. Prefeitura Municipal de Campinas: [S.I]Campinas, 1955.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de criança no Brasil. In: Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene (Orgs). **A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**.Rio de Janeiro :Instituto Interamericano Del Niño, Editora Univesitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. p. 171-220.
- ASSOCIAÇÃO DIREITO DE SER. Campinas. **Planejamento 1996**. 1996.
- ASSOCIAÇÃO DIREITO DE SER. Campinas. **Planejamento 1997**. [1997?].
- ASSOCIAÇÃO DIREITO DE SER. Campinas. **Planejamento 1998**. [1998?].
- ASSOCIAÇÃO DIREITO DE SER. Campinas. **Planejamento 1999**. [1999?].

- ASSOCIAÇÃO DIREITO DE SER. Campinas. *Planejamento 2000*. [2000?].
- BAENINGER, Rosana. *Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1996.
- BATTISTONI Filho, Duílio. *Campinas: uma visão histórica*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- BARBOSA, I. F. “*Persistências e mudanças no Viver Urbano Campineiro. Cambuí e Vila Industrial*”. Campinas, 1997. Relatório do Projeto CMU/CNPQ. Mimeografado.
- BEZERRA, Silvana. *Do assistencial ao educacional: por uma fundamentação filosófica da educação não-formal*. 2000. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOLAFFI, Gabriel. Habitação e urbanismo: o problema e o falso problema. *Ensaio de opinião*. Rio de Janeiro, Coleção Número 2, 1975. p.73-83.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____ *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____ *Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BREMBECK, Cole S. *Educação formal, educação não-formal e concepções ampliadas de desenvolvimento*. 1978. Tradução de Renata Sieiro Fernandes, s/d. Mimeografado. 16p.
- CALDEIRA, Tereza. Memória e Relato: a escuta do outro. *Revista do Arquivo Municipal. Memória e ação cultural*. Departamento do patrimônio histórico municipal. São Paulo, 1992, p.65-76.
- CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. *Plano de Ação Intersetorial para o Complexo São Marcos*. Campinas: PMC, 1994.
- CAMPINAS. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano. *Sumário de Dados da População de Campinas e Região*. Campinas: SPDU, 1998.
- CAMPINAS. Programa de Combate a Enchente. *Análise do Perfil Sócio-Econômico dos Moradores das Favelas do Complexo São Marcos*. Campinas: PROCEN, 1998.
- CAPELATTO, Ivan. E a família como vai? *Jornal da Escola Comunitária de Campinas*, Campinas: SP, maio, 1994.
- CARDARELLO, Andréia Daniella Lamas. *Implantando o Estatuto: um estudo sobre a criação de um sistema próximo ao familiar para crianças institucionalizadas na FEBEM/RS*, 1996,

135f., Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *A educação como projeto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro:edições Graal, 1982, p.51-70.

_____. Ideologia e educação. In: *Educação e Sociedade* n.5, janeiro. ano II. SP:Cortez editora; autores associados.1980. p.24-40.

CORREIO POPULAR, Campinas, 10 de outubro, 2001

CORREIO POPULAR, Campinas, 8 de agosto de 1997

CORREIO POPULAR, Campinas, 7 de maio, 1996. Caderno especial – Medo

CORTEN, André. *Os Pobres e o Espírito Santo: o pentecostalismo no Brasil*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. :notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil. In: KOFES, Maria Sueli, et al. *Colcha de Retalhos:estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.p.13-38.

COSTA, C. G. ; KAYAYAN, A. ; FAUSTO, A. Do avesso ao direito de menor a cidadão. In: UNICEF, FLACSO. *O trabalho e a rua:crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80-* São Paulo: Cortez, 1991. p.9-14.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas*. Brasília, DF: OIT; São Paulo: LTr, 1994.

_____. *Infância, Juventude, Estado e sociedade no Brasil: na ante sala do ano 2000*. Belo Horizonte [S I], 1995. Mimeografado.

_____.*Educação de qualidade para todos, todos pela educação:educar para a vida no liminar do século XXI*. Campinas: Federação das Entidades Assistenciais de Campinas, [S.I.s.n.], [199-].Mimeografado.

COSTA, Jurandir Freire da. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro:edições Graal, 1999.

CONTRO, Luiz. *Temas protagônicos contemporâneos à luz da concepção de narcisismo: uma*

leitura psicodramática. 2000. Monografia para professor/supervisor. Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas, Campinas, 2000.

CRAMI CAMPINAS. *Relatório de Atividades*, ano 1991

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº82, agosto, 1992. p.31-36.

DAVIS, Kathy. *O método biográfico como uma metodologia crítica*. Tradução de Olga von Simson. Campinas:s.n, 2005, 11 p. Mimeografado.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A questão da análise no processo de pesquisa. In: Lang, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Desafios da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo:CERU, 2001. (Série 2, n. 8).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri ; LANG Alice Beatriz da Silva Gordo. *Educando para o trabalho: família e escola como agências educadoras*. São Paulo: Loyola, 1985.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DIÁRIO DO POVO, Campinas, 29 de outubro de 1996

DURHAN, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas:problemas e perspectivas In: CARDOSO, Ruth C. L. *A Aventura antropológica, teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1986. p.17-67.

FACES DOS AMARAES. Direção de José Carlos Guireli e Mônica Franchini. Campinas, 2002. 1 videocassete (24 min.):VHS, son., color.

FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES E PROJETOS ASSISTENCIAIS. *Estatuto da Federação* disponível em <http://www.fepas.org.br> acesso em: 13 de novembro 2003.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós o sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas:Editora da Unicamp, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Caderno 3*. São Paulo, domingo, 26 de março de 2000, p.1.

FONSECA, Cláudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: *Conferência no Seminário Psicanálise e Colonização:leituras do sintoma social no Brasil*, na mesa redonda infância no Brasil: razões de um abandono, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997. (Mimeografado).

_____ Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. Psicologia. USP, São Paulo, v.13, n.2, 2002 Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid= . Acesso em: 30 janeiro 2007.

- _____. *Caminhos da Adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: editora Universidade/ UFRGS, 2000.
- FOULQUIÉ, Paul. *A Dialética*. São Paulo: Europa-América, 1949.
- FRANCO, Maria Silvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. SP: Editora da UNESP, 1997.
- GARCIA, Valéria Aroeira. *O Acontecimento da Educação Não-Formal*. 2003. 131 f. Exame de Qualificação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003 .
- GEERTZ, Clifford. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e luta pela moradia*. São Paulo: Loyola, 1991.
- _____. Educação Não-Formal no Brasil: anos 90. In: *Cidadania/textos*, Campinas, nº 10, novembro, 1997, p.1-15.
- _____. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GOVERNO DE SÃO PAULO. *Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo; JÚNIOR, Mário Santoro; AZEVEDO, Maria Amélia. Violência doméstica contra crianças e adolescentes e políticas de atendimento: do silêncio ao compromisso. *Revista Brasileira crescimento, desenvolvimento humano*, 11(1):1992.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, n 43, 1997, p.8-25.
- _____. *Educação e transformação social: disciplina do programa de mestrado em educação na Unicamp, 1 semestre de 1999a*. Notas de Aula. Manuscrito.
- _____. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, nº189. Fundação Carlos Chagas, 1999.
- _____. Desafios da diversidade na escola. In: *Revista Mediações*, Londrina: Edições Universidade estadual de Londrina: vol5, n2, jul/dez 2000.p.3-28.
- _____. Projeto e pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas...São

Paulo: *CERU*, 2001. (série 2, n.8).

GUIRADO, Marlene. *Instituições e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus, 1986.

HADDAD, Sérgio. Afinal o que é uma ONG? *CAROS AMIGOS*. São Paulo, n 72, ano VI, p. 20, março, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOUAISS. Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.2751.

ITURRA, Raul. *Fugirás a escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher Publicações, 1990.

JELIN, Elizabeth. Cidadania e alteridade: o reconhecimento da pluralidade. *Revista do Patrimônio Histórico e artístico nacional*, [SI.:s.n], n 24, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *As faces da Memória..* Coleção Seminários 2, Campinas: Centro de Memória da Unicamp (s/d).

KLEIS, R.J.; LANG, C.L.; MIETUS, J.R.; TIAPULA, F.T.S. *Em direção a uma definição da educação não formal*. Programa de estudos de educação não formal, artigos n.2, 1974. Tradução de Renata Sieiro Fernandes, s/d. Mimeografado.

KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAICAND, Cláudia Paula. Formação de Identidade e violência em famílias de grande vulnerabilidade social In: GRANDESCO, Marilene A. *Terapia e Justiça social: respostas éticas a questões de dor em terapia*, Associação Paulista de Terapia Familiar, 2001 p. 204-210.

LANG. A.B. S.; CAMPOS, M.C.S. de S. ; Demartini, Z.de B.F. *História Oral e pesquisa sociológica: A experiência do CERU*. São Paulo: humanitas, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Desafios da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: CERU, 2001. (Série 2, n. 8).

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Editora Hicitec, 1998.

MARTINS, José de Souza. *O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MELO, Victor Andrade de. Animação cultural: um ponto de vista desde o Brasil, um ponto de vista desde a América Latina. *Animador sociocultural: Revista Iberoamericana*.

vol.1,n.1,out.2006/fev.2007.Disponível em <http://www.lazer.ufd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac101.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2007.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; FILHO, Prócoro Velasques. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Adolescentes com Condutas Auto-Destrutivas, suas famílias e os assistentes sociais. In: *VII Encontro Nacional de pesquisadores em Serviço social. Brasília*:Abepps, 2000, vol.2, p.515-25. (Mimeografado).

_____ Novas Propostas e Velhos Princípios: subsídios para a discussão da assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sócio-familiar. In: MIONE Apolinário Sales; MATOS, Maurício Castro; LEAL, Maria Cristina (orgs). *Política social, família e juventude:uma questão de direitos*. São Paulo:Cortez, 2001,

MIRANDA, Zoraide Amarante I. de. As terras que a cidade engoliu. In: FONSECA, Rinaldo Barcia ; DAVANZO, Aurea M.Q.; NEGREIROS, Rovenia M.C. (Orgs) *Livro Verde: desafios para a gestão da Região Metropolitana de Campinas*, SP: Unicamp. IE, 2002. p.75-93.

MOORE, Kate.Sentido y Sensibilidad:forma y contenido em lãs transcripciones de historia oral. In: *Historia Antropologia y fuentes orales* N 21 entre la exclusión y el traje,1999, segunda época,Associação Historia y fuente oral yUniversidade de barcelona, srxiu històric de la Ciutat y Centro de Investigaciones Etnológicas “Ángel Ganivet”,espanha p.163-169.

MUNIZ, Tétis Mori. Trajetória de vida: a inter-relação educador-educando. In: SIMSON, Olga R.M.; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs). *Educação Não-Formal:cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p.183-198.

_____A dessacralização legal da família pelo Estatuto da criança e do adolescente: reflexões sobre questões implícitas. In: PARK, Margareth, Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação Não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. (Orgs) Campinas,SP:Unicamp/CMU; Holambra SP:Editora Setembro, 2005.p.45-67.

NEDER, Gislene. Ajustando os focos das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: Kaloustian, Sílvio Manoug (org.). *Família brasileira: a base de tudo*.São Paulo: Cortez; Brasileira, DF: UNICEF.2004. p.26-46.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. *Infância, educação e direitos sociais: asilo de órfãs (1870-1960)*. Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2004.

- NOGUEIRA, Maria José M.P.; SERTÓRIO, Leniter V.dos Anjos ; VEIGA, Elizabeth C. et al. Trabalho com Famílias: em busca de um modelo. *Cadernos de Serviço Social* .Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas-Faculdade de Serviço Social, ano VII, Nº11, 1997.
- OLIVEIRA, Cristiane Gonçalves de. *Arquitetura e Educação Não-Formal : uma análise das instalações físicas dos Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes da Prefeitura Municipal de Campinas*. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação- Unicamp, 2002.
- ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro:Graal, 1999.
- PARK, Margareth Brandini. *Memória, Educação e Cidadania: tecendo o cotidiano de creches e pré-escolas em Itupeva-SP*. Campinas: CMU/Unicamp, 1996.
- _____. Comunidade, memória e formação de professores. In: PARK, Margareth Brandini (Org). *Memória em movimento na formação de professores*. Campinas: SP: Mercado de letras, 2000.
- _____(org). *Formação de Educadores : memória, patrimônio e meio ambiente*.Campinas, SP: mercado de Letras, 2003.
- _____. Educação Formal versus educação não- formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação In: PARK, Margareth, Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação Não-formal: contextos, percursos e sujeitos*.(orgs) Campinas,SP:Unicamp/CMU; Holambra SP:Editora Setembro, 2005.
- PEIXOTO, Clarice. De volta ao trabalho após a aposentadoria e solidariedade familiar. In: **II SEMINÁRIO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA FAMÍLIA**, Salvador, 2004. Notas da Conferência. Manuscrito.
- PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da assistência à infância na América latina. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*.Rio de Janeiro :Instituto Interamericano Del Niño, Editora Univesitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.
- PINTO, Ana Lúcia Guedes. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As Crianças e a infância:definindo conceitos

delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs). *As crianças contextos e identidades. Coleção infância*. Porto: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, 1992. p.129-280.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Proj. História*, São Paulo, (14), fevereiro. 1997. p.7-24.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral In: *Proj. História*, São Paulo, (15), abril.1997b. .

PROGRAMA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL. Michigan State University. Relatório. *Uma abordagem operacional à definição de educação não-formal*. Michigan. Programa de estudos de educação não formal, artigos n.2, 1974. Tradução de Renata Sieiro Fernandes, s/d. Mimeografado.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: Relatos Oraís: do “indizíveis ao dizível”. In: Simson, Olga de Moraes von. *Experimentos com Histórias de vida (Itália- Brasil)*. São Paulo: vértice, editora Revista dos Tribunais, 1988, p. 14-43.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. *A inserção do Conselho Tutelar na Construção do Problema Social da Infância e da Adolescência: um estudo de caso a partir do Conselho Tutelar da Microrregião 3 de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,1996.

RIBEIRO, Rosa Maria et al. Estrutura familiar, trabalho e renda In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (org.). *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 2004 p.135-158.

RIZZINI, Irma. *Assistência à Infância no Brasil: uma análise da sua construção*. Série Estudos e Pesquisas. RJ: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

_____. Meninos Desvalidos e menores transviados:a trajetória da assistência pública até a era Vargas. In: Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene (Orgs). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro :Instituto Interamericano Del Niño; Editora Univesitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores. Do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil In : Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene (Orgs). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto

Interamericano Del Niño; Editora Univesitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995.

_____. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás- BR: Ministério da Cultura;USU Ed. Univesitária; Amais Livraria Editora, 1997.

RIZZINI, Irene & BARKER, Gary & CASSANIGA, Neide. *Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro:USU Ed. Univesitária: Instituto Promundo, 2000

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: Spink Mary Jane Paris (org). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo:Cortez, 1994, p.157-176.

SANTOS, Antonio da Costa. *Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá (1732- 1992)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença.In: *Congresso Brasileiro de Sociologia*, 1995, Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995. Mimeografado.

SANTOS, Milton. *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*. São Paulo: Hucitec, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmento, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (orgs). *As crianças: Contextos e identidades*. [S.I.:s.n.]. Coleção Infância. Centro de estudos da Universidade de Minho, 1997. p.9-30.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: autores associados, 1996.

_____. A família como foco de políticas sociais: é possível definir prioridades In: *II Seminário sobre Família*. 2004, Salvador: UCSAL. Notas da Conferência. Manuscrito.

SEGNINI, Liliana R. P. Mulheres, mães, desempregadas: contradições de uma condição social. In: EMÍLIO, Marli; TEIXEIRA, Marilane; NOBRE, Miriam; GODINHO, Tatau (Orgs). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as práticas públicas?* São. - São Paulo: Coordenadoria especial da Mulher- Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003. p. 31-52.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE- coordenadoria de vigilância e saúde ambiental de Campinas. *Índice de Condição de Vida*. Disponível em <http://www.Campinas.sp.gov.br/saúde/dados/icv/icv> htm. Acesso em: 29 de junho de 2002.

SIENES, Roberto W. *Na Senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava- Brasil Sudeste, XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e cultura: uma visão pós- estruturalista*. Aula Inaugural. Unicamp, 1997. Mimeografado.

_____(org) *Alienígenas na sala de aula- uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis:Vozes, 1995.

_____; Moreira, Antonio Flávio (Orgs) *Territórios contestados- o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis:vozes, 1995.

SILVA, Cátia Aida Pereira. *Os Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente de São Paulo e os Segmentos Pró-Cidadania: conflitos, negociações e impasses na construção de espaços públicos*. 1994, Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas), Departamento de Ciências Políticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth, Brandini.; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs). *Educação Não- Formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

_____. et al. A valorização da diferenciação sociocultural como fator de interação de estudantes em situação de risco:discussão de uma experiência concreta- O Projeto Sol de Paulínia In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth, Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (Orgs). *Educação Não-formal:cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p.59-78.

SOUZA, Nilza Alves de. *Daqui se vê o mundo*. Dissertação, 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

SOARES, Vera. A construção da cidadania fragilizada da mulher. In: EMÍLIO, Marli; TEIXEIRA, Marilane; NOBRE, Miriam Nobre; GODINHO, Tataau (Orgs). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as práticas públicas?* São Paulo: Coordenadoria especial da Mulher- Prefeitura Municipal de São Paulo. 2003, p. 89-98

SCHMIDT, Benício; FARRET, Ricardo. *A questão Urbana*. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1986.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 2.ed. São Paulo:Edições Loyola,

1996.

SHULLER, Scott. Music, At-Risk Student and the Music Piece. In: **Revista Music Educators Journal**, número especial, Vol 78, nº 3, nov. 1991. p. 22-23.

TAUBE, Maria José de Matos. **De migrantes a Favelados**: estudo de um processo migratório. Campinas, Editora da Unicamp, (Série Teses. 2 vols.).1986.

TEIXEIRA, Paulo Eduardo. **O outro lado da família brasileira**. SP:Campinas, editora da Unicamp, 2004.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola:confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro ,v.11, n.32, maio/ago, 2006. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid= . Acesso em: 24 novembro 2006.

TOLEDO-PLAÇA, Crislaine Valéria de. **Passagens híbridas: uma análise sobre as relações de gênero e o pentecostalismo**. [S.I.: s.n.]. Disponível em http://www.fazendogênero7.ufsc.br/artigos/c/crislaine_Valéria_de_Toledo-placa_38_b.pdf. Acesso em: 10 maio 2007.

UHLE, Águeda Bernadete. A filantropia na educação. In.: **Educação e Sociedade** ano XIII , n. 42, 1992. p.274-289.

VALENTE, Ana Lúcia. Quando as diferenças são um “problema”? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.197. 2002, p.64-75.

_____ **Diálogos, monólogos e rituais: o que se diz sobre a interface antropologia /educação?** [S.I. s.n.],2000. Manuscrito.

_____ O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa** 107, 1999. Resenha.

VAIDERGORN, Izaak. Sol e Ar, de Solidariedade e de Arriscar: a espacialidade e a sacralidade In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et al. **Educação Não-formal: cenários da criação**.Campinas. SP: editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001. p. 79-94.

VENTOSA, Victor. Fuentes de la animació sociocultural en Europa. Madrid:CCS, 2002. Resenha de: DIAS, Augusto Gonçalves. **Animador sociocultural: Revista Iberoamericana**, vol.1, n.2. maio.2007/set.2007. disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac221.pdf>. Acesso em 24 de maio de 2007.

VIEIRA, Ricardo. **Entre a escola e o lar: o curriculum e os saberes da infância**. Lisboa: Fim de Século edições Ltda, 1998.

_____ *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: edições Afrontamento, 1999.

VOGEL, Aldo estado ao estatuto – propostas e vicissitudes da política de atendimento à Infância e Adolescência no Brasil Contemporâneo In: Pilotti, Francisco; Rizzini, Irene (Orgs). *A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro :Instituto Interamericano Del Niño; Editora Univesitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

WARD, Ted; DETTONI, John. *Educação não-formal; problemas e promessas*. Programa de estudos de educação não formal, artigos n.2, 1974. Tradução de Renata Sieiro Fernandes, s/d. Mimeografado

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: Velho, Otávio Guilherme. *O fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Anexo 1- Roteiros de Entrevistas

Roteiro de Entrevista para Diretor-presidente

Conte com o olhar de hoje, sua trajetória na Associação Direito de Ser.

Pontos a serem confirmados

- Conhece a idéia de criação do Direito de Ser? Quais eram as motivações para tornar real o projeto?
- Sabe qual é o significado do nome Direito de Ser?
- No tempo que você é presidente, ocorreram mudanças estruturais e administrativas na instituição? Quais foram? E por que elas ocorreram?
- Você se envolve com o projeto pedagógico da instituição?
- Como é a relação da diretoria com os funcionários, com as famílias e com os educando?
- Como vê a instituição hoje em dia e no momento que iniciou sua primeira gestão?
- Quais seriam seus planos para o futuro da instituição?
- Indicação de entrevista/ questão a pesquisar.

Roteiro de Entrevista Educadores

Conte com olhar de hoje, a sua trajetória na Associação Direito de Ser.

Pontos a serem confirmados:

- Houve mudanças no projeto pedagógico e institucional ao longo dos 4 anos? Quais foram? E por quê?
- As diferenças entre o projeto inicial e a performance atual?
- Como era e como é a relação dos funcionários com a diretoria? Com os educadores? Com as famílias?
- O fato da equipe de trabalho (menos a cozinheira e a secretária) pertencer aos mesmos grupos fora do Direito de Ser (igreja e amigos) contribuiu para dificultar ou facilitar o trabalho?
- Você percebe nas falas e ações da instituição reflexos do projeto original? E o que é novo nessa relação?
- A forma atual de interação com adolescentes e crianças e familiares está coincidindo com os projetos deles ou está em oposição? Por quê? (Se falar que é coincidente, falar se a mudança do projeto original foi para buscar essa coincidência)
- O que você conhece da história de vida das famílias atendidas? E a história deste bairro no bojo da história de Campinas?
- Como você imagina o tipo de trabalho que um educador, voltado para o terceiro setor, precisa realizar? Dificuldades, impasses, retornos, satisfação profissional e salarial?
- Por que você optou por se profissionalizar neste campo alternativo?

Roteiro de Entrevista Coordenadora

Conte com o olhar de hoje, a sua trajetória na Associação Direito de Ser.

Pontos para serem confirmados

- Ocorreram mudanças no projeto pedagógico? Quais foram? Por quê?
- Quais são as diferenças entre o projeto inicial e o atual?
- Como é a relação entre os diversos papéis na entidade no presente e no passado.
- Tipo de relação entre os equipamentos do bairro no passado e no presente.
- Você percebe um projeto na fala e nas ações da instituição para os adolescentes e as crianças atendidas?
- Há uma discussão da equipe sobre isso, ou foi mudando ao longo do tempo?
- Qual é o objetivo da instituição implementar um trabalho com as famílias? (Por meio dos jovens trazer a família e realizar o trabalho de evangelização, ou conhecer as famílias e sua cultura, dialogar com elas e como consequência modificar o trabalho da instituição?)
- Você acha que o projeto da instituição para as famílias está coincidindo com os projetos das famílias ou está em oposição?

Quem você sugere que eu entreviste. Que assunto você acha que eu deva aprofundar?

Roteiro de Entrevista – Famílias

- Em que cidade nasceram? Cresceram nela?
 - Conte-me a história de vocês até chegarem em Campinas e no São Marcos. (Para migração interna só a última). Onde moravam antes? Por que vieram ao São Marcos?
 - Vocês contam a história de vocês para seus filhos? Por quê?
 - Vocês conhecem a história do Bairro onde moram? Se sim, o que conhecem?
 - Qual a relação com a vizinhança? O que vocês fazem nas horas livres?
 - Como souberam do Direito de Ser? E o porquê colocaram seu filho(a), irmão (ã) lá?
 - Qual é a importância do Direito de Ser hoje para as famílias?
 - Como é a relação do Direito de Ser com a família? (Ajuda em algo? Em quê?) E como é a relação de vocês com o Direito de Ser?
 - Você percebe alguma mudança no(a) seu filho(a), depois que ele(a) começou a frequentar o Direito de Ser? O que mudou? O que melhorou e o que piorou?
 - Sabem o que seu filho(a) faz no direito de Ser? O que vocês sabem?
 - Vocês acham que o que os educadores, coordenadores, assistente social acham certo ou errado, como eles orientam seus filhos tem a ver com o que vocês pensam? O que tem a ver ou não tem a ver?
 - O que vocês acham que tem de mudar no Direito de Ser e o que tem de continuar?
- O que vocês esperam para o futuro do seu filho(a)?

Roteiro de Entrevista Cozinha/Faxineira

- Conte-me como foi e como é sua vida no bairro.
- Conte-me sua história no Direito de Ser desde quando começou a trabalhar até os dias de hoje.
- Você conhece as famílias das crianças e dos adolescentes atendidas pela Direito de Ser? Que tipo de relação você tem essas famílias? Você percebe que tem família melhor de vida e outra pior? De religiões diferentes? Moradias diferentes?
- Há outras diferenças que não perguntei que você vê?
- Como você vê a relação entre os funcionários?
- E a relação dos funcionários com a diretoria?
- E a relação dos educadores com as crianças e os adolescentes?
- Como o trabalho antigamente e como é hoje?
- O que você sugere para o futuro da instituição?

Roteiro de Entrevista com os Adolescentes

- Como era o Direito de Ser antigamente e como é hoje para vocês?
- Como era e como é a relação de vocês com os educadores? Vocês vêem que eles se relacionam de que forma com vocês?
- E a relação de vocês com os outros funcionários?
- Como eram e como são as atividades no Direito de Ser? O que melhorou e o que piorou? De quais atividades que vocês mais gostam? E de quais vocês não gostam?
- Participar do Direito de Ser melhorou alguma coisa na vida de vocês? O quê? Se não, o por quê?
- De todas as salas, banheiro, refeitório... Qual é o lugar que mais gostam de estar no Direito de Ser. Por quê?
- E em relação à família de vocês, o que o Direito de Ser faz? Ele a ajuda? Em quê?
- O que vocês acham que tem que mudar no Direito de Ser e o que tem de continuar?

Roteiro de Entrevista com as crianças

- O que tem nesta história que inventaram de igual ao Direito de Ser? E de diferente?
- Caso não abordem muitas coisas, fazer relações com:
 - A relação da criança com adultos no Direito de ser;
 - A relação da criança com o espaço físico;
 - A relação da criança com os colegas;
 - A relação da criança com as atividades;
 - A relação do Direito de Ser com a família e com a escola.
- O que vocês mudariam no Direito de ser?
- O que vocês acham que deve continuar igual?

Roteiro de Entrevista – Assistente Social

- Conte-me sobre sua participação na realização do Projeto do Direito Ser?
 - Conte-me sua história na instituição como assistente social e como substitui da coordenação. Quais foram as dificuldades que você encontrou?
 - Qual é o objetivo da instituição ao implementar um trabalho com as famílias?
 - Como você vê a relação da instituição com as famílias hoje? E quais foram as razões da construção desse tipo de relação?
 - Como você vê o trabalho realizado com as crianças e com os adolescentes hoje?
 - Que tipo de trabalho você pensa em realizar com as famílias? De que maneira irá realizá-lo?
 - Ao realizar o trabalho com as famílias, você acha que ele influenciará no trabalho educativo com as crianças e os adolescentes? Que influências? Que melhorias no trabalho educativo pode haver?
 - Quais os pontos do trabalho educativo com as crianças e os adolescentes que convergem? Quais divergem com o trabalho que pretende realizar com as famílias?
 - Pelo tempo que está na instituição, o que você conhece das famílias e do bairro? E o que ainda é importante conhecer?
 - O que você sugere para o futuro da instituição?
- O que você acha importante eu pesquisar nas famílias?

Roteiro de Entrevista com a primeira Coordenadora

Conte com o olhar de hoje a sua trajetória na Associação Direito de Ser.

Pontos a serem confirmados.

- Como foi a construção do projeto pedagógico? E como ele se caracterizou inicialmente?
- Ocorreram mudanças no projeto pedagógico e na estrutura institucional no tempo que era coordenadora? Quais foram? E por quê? Havia uma discussão da equipe sobre isso, ou foi mudando ao longo do tempo?
- Que tipo de relação havia entre os diversos papéis (funcionários, diretoria, crianças, famílias)
- Qual era a relação do Direito de Ser com os equipamentos do bairro (ONG's, saúde, escolas, igrejas)
- Quais seriam suas sugestões (seus planos para quem está) para o futuro da instituição?

Roteiro de Entrevista 1º Presidente

Conte com o olhar de hoje a sua trajetória na Associação Direito de Ser, desde a idéia inicial até a atualidade.

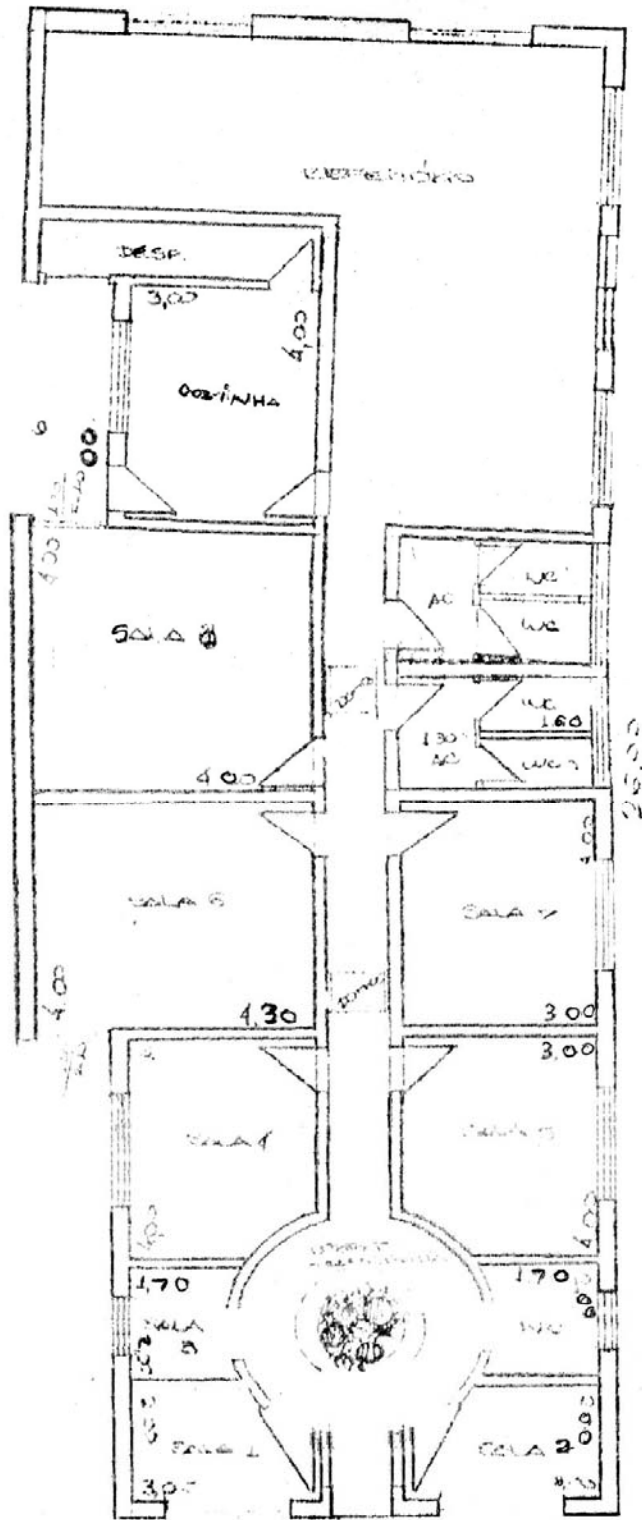
Pontos a serem confirmados

- Como surgiu a idéia da criação?
 - Quais foram as pessoas que se juntaram para dar início ao trabalho?
 - Quais eram as motivações para tornar real o projeto Direito de Ser?
 - Qual o motivo da Direito de Ser estar no bairro Jardim Campineiro? E o porquê da escolha deste local.
 - Qual a razão da escolha deste nome? E qual é o significado?
 - O prédio foi projetado por quem? E por que ele tem tal arquitetura?
 - Durante o tempo em que ficou como presidente da Associação Direito de Ser, ocorreram mudanças estruturais e administrativas na instituição? Quais foram? E por que elas ocorreram?
 - Nesse período, você se envolvia com o projeto pedagógico da Instituição?
 - Como era a relação da diretoria com os funcionários? Com as famílias? E com os educandos?
 - Como vê a instituição hoje em dia e no tempo em que foi presidente?
- Quais seriam suas sugestões (seus planos) para quem está e para o futuro da instituição? (ampliação e criação de outros espaços semelhantes?)

Anexo 2- Mapa da Região São Marcos



Anexo 3- Planta baixa da sede da instituição



ÁREA TOTAL
11,00 x 81,00

± 280m²

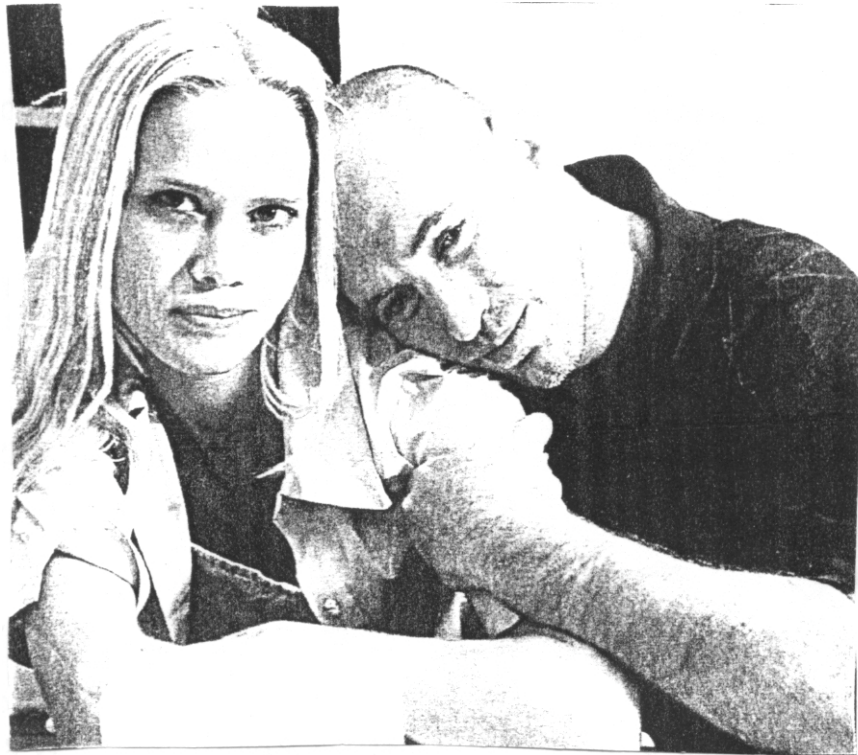
44 00

Anexo 4- Figuras





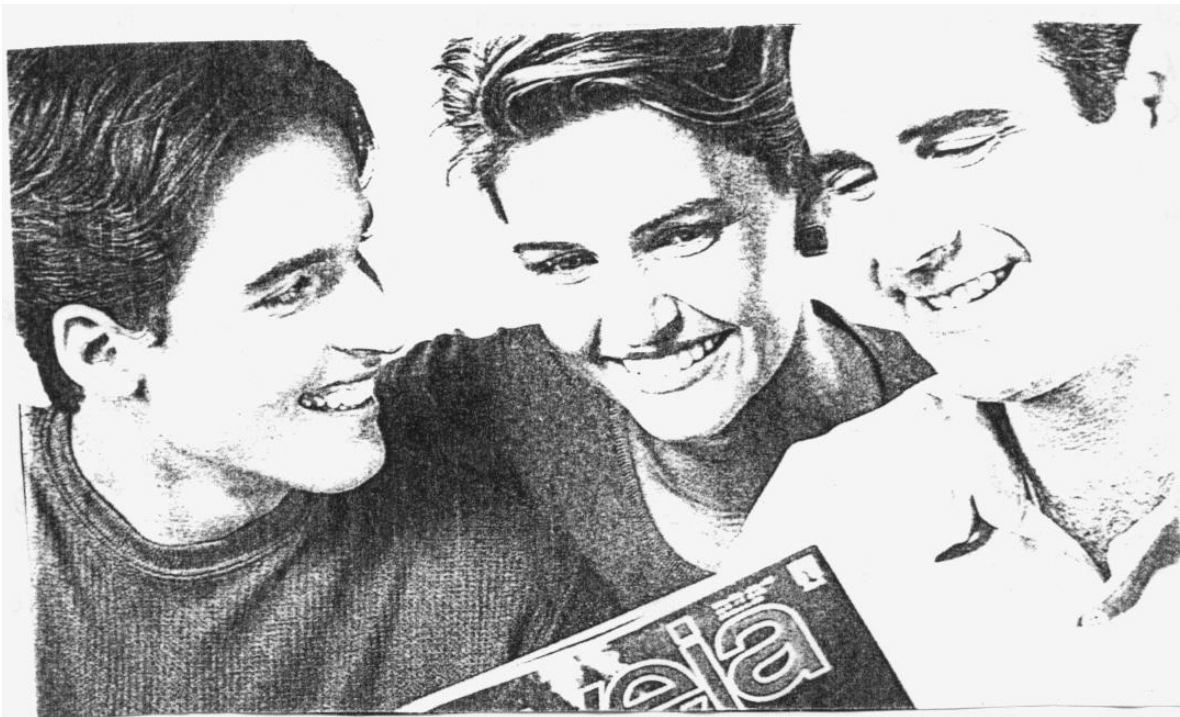












Anexo 5- Música sobre Família

Família

Compositores: Arnaldo Antunes / Tony Bellotto

Família, família
Papai, mamãe, titia,
Almoça junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Mas quando a filha quer fugir de casa
Precisava descolar um ganha-pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe, não dão nem um tostão,
Família ê,
Família a
Família

Família, família,
Vovô, vovó, sobrinha.
Família, família
Janta junto todo dia.
Nunca perde essa mania
Mas quando o nenê fica doente
Procura uma farmácia de plantão
O choro do nenê é estridente
Assim não dá pra ver televisão.
Família ê
Família a
Família

Família, família
Cachorro, gato, galinha
Família, família
Vivi junto todo dia
Nunca perde essa mania
A mãe morre de medo de barata,
O pai vive com medo de ladrão,
Jogaram inseticida pela casa,
Botaram cadeado no portão.
Família ê
Família a
Família.