



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Tatiana Dassi

**“O(s) perigo(s) de uma única história”:
uma etnografia de políticas públicas com crianças em um
Projeto Social em Florianópolis, SC**

Florianópolis

2019

Tatiana Dassi

**“O(s) perigo(s) de uma única história”:
uma etnografia de políticas públicas com crianças em um
Projeto Social em Florianópolis, SC**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Doutora em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Theóphilos Rifiotis

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dassi, Tatiana

"O(s) perigo(s) de uma única história" : uma etnografia de políticas públicas com crianças em um Projeto Social em Florianópolis, SC / Tatiana Dassi ; orientador, Theóphilos Rifiotis, 2019.

262 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Antropologia Social. 3. crianças "em situação de vulnerabilidade". 4. economia moral. 5. políticas públicas. I. Rifiotis, Theóphilos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Tatiana Dassi

“O(s) perigo(s) de uma única história”:
uma etnografia de políticas públicas com crianças em um
Projeto Social em Florianópolis, SC

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Dr. Theóphilos Rifiotis (PPGAS/UFSC – Orientador)

Dra. Patrice Schuch (PPGAS/UFRGS)

Dra. Sonia Weiner Maluf (PPGAS/UFSC)

Dra. Antonella Tassinari (PPGAS/UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção de título de doutora em Antropologia Social

Prof. Dr. Jeremy Paul Jean Loup Deturche
Coordenador do PPGAS/UFSC

Theóphilos Rifiotis
Orientador

Florianópolis, 2019.

*À Patrick Cristóvão Pereira (Tistu),
em memória.*

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq por ter possibilitado esta pesquisa através da concessão de minha Bolsa de Doutorado. E à Universidade Federal de Santa Catarina por oferecer educação superior de excelência gratuitamente.

Agradeço às funcionárias e funcionários do Conselho de Moradores do Saco Grande, em especial à Tati, Marilda, Nina e Aristides. Obrigada pela acolhida generosa, pela paciência e pela abertura. Agradeço às crianças com as quais convivi, pelas brincadeiras, conversas e risadas. Obrigada pela confiança e por me ensinarem muito mais do que poderei explicar.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Theóphilos Rifiotis, pelos anos de parceria, paciência e inspiração. Obrigada por me apoiar nas idas e vindas desta tese e por respeitar o tempo que foi preciso para que ela fosse escrita.

Às professoras Dra. Sonia Weiner Maluf e Dra. Silvia Maria Fávero Arend e aos professores Dr. Rafael Devos, Dr. Márnio Teixeira Pinto pela participação no processo de qualificação da tese, pelas sugestões e críticas que acabaram por tornar o desafio da escrita mais estimulante.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, pelas aulas, leituras e conversas. Em especial, à professora Dra. Sonia W. Maluf por aulas realmente inspiradoras e por me acolher no TRANSES de forma tão generosa. Também à Prof. Dra. Antonella Tassinari, ao Prof. Dr. Oscar Calavia Saez, ao Prof. Rafael José de Meneses Bastos. A sala de aula é um lugar potente e inspirador, mas, graças a vocês, ela também foi um lugar de possibilidades infinitas. Vocês me ajudaram a mudar e multiplicar meu(s) mundo(s).

Às professoras Dra. Maria José Reis, Dra. Neusa Maria Sens Bloemer e Dr. Aloísio dos Reis, meus primeiros professores de Antropologia. Graças a vocês estou aqui. Obrigada por me permitirem realizar minha primeira pesquisa etnográfica e por acreditarem que seria possível. Minha paixão pela antropologia nasceu graças a vocês três.

Aos meus colegas. Bianca Ferreira de Oliveira, Kaio Hoffman, Izomar Lacerda, Sandra Carolina Portela Garcia. Obrigada pelas conversas, pelas leituras, pelas serestas; não teria terminado sem vocês. À Mirela Alves de Brito, Fernanda Guimaraes Cruz, Rose Mary Gerber e Dalva Maria Soares, obrigada pelas risadas e pela leveza que conversar inspirava. À Heloísa Regina Souza, pela parceria durante o período de reingresso.

À Laura Castillo Lacerda, por ter me mostrado o caminho do Saco Grande (e por todas as delicadezas Laurita, sou grata).

À Shayla, a definição de amizade, por estar sempre tão presente mesmo estando tão longe. Sem você eu seria menor.

À minha família. À minha mãe, por ser tantas (mãe, amiga, editora, conselheira, enfermeira, amor, pensadora, mulher, escritora) e tão constante. Por ter me dado os livros, as asas com as quais escolho voar. Ao meu pai, por ter me ensinado, na prática, a “positividade do conflito” e ao meu irmão por ser, ao mesmo tempo, meu irmão mais novo e mais velho.

Ao Marcelo Barbosa Spaolonse. Por tudo sou grata: pelas aventuras e brigas, pelo companheirismo e paciência, pelo respeito e imperfeições, pelas risadas e irritações. Juntos fazemos mágica.

“As feras, aquela semana, não comeram um só guarda”.
Maurice Druon - O Menino do Dedo verde

“Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar para vocês algumas histórias sobre o que gosto de chamar de ‘o perigo de uma única história’”.
Chimamanda Ngozi Adichie

“‘Como é admirável e espantosa a sua história’. Ela respondeu: ‘Na próxima noite eu irei contar-lhes algo mais espantoso e admirável do que isso’”.
Livro das Mil e Uma Noites.

Resumo

O objetivo na presente tese é pensar sobre as políticas contemporâneas da infância, a partir da etnografia do cotidiano em um projeto social desenvolvido pelo Conselho de Moradores do Saco Grande em Florianópolis (SC). O Projeto Renascer recebe crianças “em situação de vulnerabilidade”, moradoras do bairro, no contraturno escolar. Lá as crianças participam de atividades educacionais e lúdicas. O trabalho etnográfico nos permitirá explorar como a infância (e as crianças) podem ser abordadas ora enquanto uma “questão social” e ora como uma “questão moral”, e quais os efeitos que estas diferentes perspectivas produzem no cotidiano e na implementação das políticas públicas destinadas a esta parcela da população. Para tanto, parto da análise de Fassin sobre economias morais, notadamente, o humanitarismo, um modo de governo que diz respeito a qualquer situação caracterizada pela precariedade, no qual as questões morais passam ao primeiro plano dos debates e intervenções políticas, tornando possível que ações privadas e públicas sejam validadas através de sentimentos e julgamentos morais. Tendo em mente que, ao abordar os modos de governo, faço referência à concepção foucaultina de governo e seus dois eixos constituintes, o governo dos outros e o governo de si. Isto é, os modos como o sujeito aparece como objeto das relações entre saber e poder e as maneiras como se relaciona consigo mesmo (o modo como o sujeito se constitui como sujeito moral).

Palavras-chave: economia moral, humanitarismo, políticas públicas, infância, vulnerabilidade, projeto social.

Abstract

This thesis focuses on the contemporary policies for children. The aim is to discuss such policies based on an ethnography of a “social project” implemented by the Conselho de Moradores do Saco Grande, a local neighborhood association, in the suburb of Saco Grande, in Florianopolis, Santa Catarina, Brazil. Projeto Renascer is a “social project”, namely, an after-school facility for impoverished children, “children in situation of vulnerability”. The ethnographical work will allow us to explore how the childhood (and the children) can be addressed either as a “social issue” or as a “moral issue”, the effects these different approaches produce in the daily life of the institution, as well as in the enforcement of the public policies design for this population. To this end, Fassin’s analyses of moral economies, above all the humanitarian reason, is essential. According to Fassin, the humanitarianism is a mode of government which focuses on the precarity. In the humanitarian government moral questions became the foreground for political debates and political interventions, making it possible to justify political and private actions through moral feelings and reasoning. Furthermore, the notion of government here is used in reference to the Foucaultian concept of government, in its two dimensions: the government of others and the government of the self. In other words, the ways in which the subject appears as an object of the power and knowledge relations and the ways in which the subject relates to her/himself (the ways the subject constitutes her/himself as a moral subject).

Key words: moral economies, humanitarianism, public policies, childhood, vulnerability.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Vista aérea parcial do Saco Grande	56
Imagem 2	Vista aérea do Comosg	66

SUMÁRIO

Introdução	13
1. O início da história.....	13
2. A pesquisa	19
2.1. A “descoberta” do Comosg e do Projeto Renascer	19
2.2. Sobre jovens e crianças: de onde estamos falando?	22
3. Tecendo Horizontes Teóricos	28
3.1. O Projeto Renascer, o Estado e os Sujeitos	30
3.2. Economia Moral, Subjetividades Morais e Razão Humanitária	36
4. Estrutura da tese	43
Capítulo 1	
O Conselho de Moradores do Saco Grande e o Projeto Renascer e algumas possíveis leituras da “situação de vulnerabilidade e dos sujeitos.....	45
1.1. Bem-vindo a Floripa. A cidade e alguns daqueles que nela habitam	45
1.2. Um passeio pelo Saco Grande	52
1.3. A Vila Cachoeira	60
1.4. O Conselho de Moradores do Saco Grande	64
1.5. O Projeto Renascer	70
1.5.1. Grupos Etários	71
1.5.2. As Oficinas	73
1.5.3. O Projeto e a Rua	79
1.6. O “Público Alvo” do Projeto Renascer	82
1.7. As funcionárias e funcionários do Comosg	89
Capítulo 2	
O Trabalho de um Projeto Social	95
2.1. Tati: <i>Aí eu comecei a entender que o trabalho aqui não era caridade</i>	96
2.2. Nina: <i>Trabalhar e garantir a autoestima</i>	108
2.3. Aristides: <i>Outrora eu era essas crianças</i>	119
2.4. Marilda: <i>Aí a gente começou a construir algumas regras</i>	128
Capítulo 3	
Brincar direitinho	138
3.1. Onde brincar, quando brincar, quem pode brincar	140
3.1.1. O tempo e o lugar do brincar no cotidiano do Comosg	140
3.1.2. O sujeito criança brincante I	146
3.1.3. Brincar: direito ou privilégio	151
3.1.4. O sujeito criança brincante II	154
3.2. “This is play” X “Is this play?”: brincadeiras em disputa	159
3.2.1. “This is Play”: desenhos, dançar funk e outras brincadeiras	162
3.2.2. “Is This Play?”: <i>lutinhas e barracos</i>	173
3.2.3. O sujeito crianças brincante III	182
Capítulo 4	
Transgressões, resistências e participação. As conversas e o caderno	190
4.1. Pequenas transgressões?	193
4.1.1. Transgressão, resistência e participação	199
4.2. O Rito disciplinar e ético	206
4.3. Os cadernos	211
4.3.1. Os meninos do <i>caderno</i> e as meninas ausentes	218
4.3.2. Os meninos no centro do <i>caderno</i>	224
4.4. As <i>conversas</i>	229
Considerações Finais	
“Os perigos de uma única história”	240
Referências bibliográficas	248

Introdução

“Começar... Mas como determinar o momento exato em
que começa uma história?
Tudo começou desde sempre”.
(Italo Calvino)

1. O início da história

Uma tese de doutoramento é, invariavelmente, um longo trajeto, marcado por dilemas, desvios, deslocamentos, elaborações, reelaborações, paradas, paixões, desejos, encontros e desencontros. Esta tese não é diferente. O caminho que tracei até aqui me trouxe a um lugar muito diverso daquele que imaginei no início do processo, ao escrever a primeira versão do projeto da tese. Mas, se “tudo começou desde sempre”, onde estabelecer o corte que me permite iniciar? Desnecessário dizer que este corte é uma escolha arbitrária, mas, ao mesmo tempo, esta escolha revela parte do processo analítico; ela traz ao primeiro plano um ponto de tensão a partir do qual a autora formula as questões que orientam sua escrita. Ao “determinar o momento exato em que começa uma história”, neste caso, a história desta tese, minha intenção é explicitar os caminhos de minha construção analítica, explicitar as transformações e reformulações que constituem a análise.

Assim, nossa história começa com Tistu, um jovem com quem convivi durante minha primeira pesquisa em uma instituição que aplica medidas socioeducativas em Santa Catarina¹. Tistu era um rapaz franzino. Quando o conheci, ele já estava na instituição há cerca de dois meses cumprindo medida socioeducativa de internação por um assalto à mão armada². Meses depois do início desta pesquisa, quando minha presença contínua na instituição já era parte da rotina, Tistu conversava comigo sobre sua vida. Naquela tarde preguiçosa, ao falar de um período, considerado por ele particularmente difícil de sua vida, Tistu disse que, naquela época tudo que ele queria *era ser um menino normal e ir pra praia com a família no domingo*³. Contudo, como ele já havia cometido infrações e era usuário de crack na época, sua família não

¹ Esta pesquisa de campo teve duração de nove meses e foi realizada para a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais. O trabalho, intitulado “Os adolescentes que ninguém quer: o cotidiano dos internados em um Centro de Internamento Provisório”, foi realizado sob a orientação de Maria José Reis (DASSI, 2009).

² De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 103: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. E, em seu Art. 112, o Estatuto determina: “verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas [socioeducativas]: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer das previstas no art. 101, I a VI”.

³ Todas as transcrições de falas (incluindo da pesquisadora), de expressões e termos nativos são grafados em itálico.

o aceitava em casa. Quem o acolheu naquele momento foi um traficante, para quem o jovem realizava pequenos trabalhos em troca de moradia e droga. Segundo sua narrativa, o traficante o tratava como um filho porque ele *era muito agilizado*. Depois de lembrar este período, Tistu comentou que achava que o fato dele estar institucionalizado não era algo totalmente justo, pois ele havia tentado ter uma vida diferente, mas ninguém havia lhe dado uma chance, só o traficante que lhe abrigou. Avaliava que, certamente era preciso responsabilizá-lo pelo assalto, contudo, se havia chegado ao assalto era porque, no momento que entendia como crucial em sua trajetória, ninguém havia lhe dado abrigo ou lhe apresentado outro caminho. No entanto, ele tinha muito medo de sair da instituição e, por essa razão, não havia aproveitado a oportunidade de fuga que havia tido naquela semana, explicando que, se saísse de lá, não resistiria a *fazer coisa ruim*.

O encontro com Tistu marcou minha trajetória como pesquisadora, sempre me desafiando e colocando em xeque o que produzo. Na tarde que mencionei acima, Tistu falava sobre sua vida retrospectivamente, organizando e avaliando suas escolhas a partir do contexto institucional; afinal, estávamos sentados no pátio de um Centro de Internamento Provisório no qual ele estava cumprindo medida socioeducativa de internação há quase um ano. Tudo isso deve ser levado em conta, e de certa forma foi, tanto no meu Trabalho de Conclusão de Curso (DASSI, 2007), quanto em minha Dissertação (DASSI, 2010), na qual novamente me propus a realizar uma pesquisa com jovens cumprindo medidas socioeducativas.

No primeiro momento da trajetória de pesquisadora, durante a elaboração do TCC, meu interesse (e único horizonte de possibilidade imaginativa para análise) era pensar a vida de Tistu, e outros jovens na mesma situação, na instituição, e foi nesse sentido que abordei sua fala e o que aprendi com eles durante esta pesquisa. Quando entrei no Mestrado, as possibilidades de problematização aumentaram. Dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Estudos das Violências (LEVIS), propunha-me a refletir sobre a questão da juventude no Brasil em diálogo com a temática dos Direitos Humanos e das violências⁴. Cabia, naquele momento, pensar como Tistu, assim como tantos outros designados pela legislação como “adolescentes em conflito com a lei” haviam se tornado, de certa forma, analiticamente invisíveis, apesar de sua grande visibilidade como “problema social”.

⁴ A noção de “violência” tem sido objeto de reflexão crítica no trabalho de Rifiotis (1997, 1999, 2006, 2008). Seguindo o caminho proposto por Rifiotis, que sublinha a necessidade de se evidenciar a pluralidade dos fenômenos designados por tal rótulo, utilizo o termo no plural. Não para evocar uma tipologia, mas para acentuar o caráter plural e apontar para a homogeneização que o seu uso no singular reflete.

Ao falar de invisibilidade analítica, exagerava os argumentos de Rifiotis tanto em relação aos estudos situados dentro do campo dos Direitos Humanos (Rifiotis, 2007), quanto à temática das violências (RIFOTIS, 1997,1999, 2006, 2008). Se exagerava o argumento era no intuito de criar uma tensão, um desconforto que permitisse deslocar os termos de um debate que me pareciam estar postos de antemão, pois entendia que estes sujeitos eram capturados ou sob a forma de “vítimas” ou sob a forma de “vitimadores”. Ou seja, as considerações de Rifiotis me permitiam formular questões aos interlocutores da pesquisa que me pareciam estar ausentes na maioria dos estudos sobre os ditos “adolescentes em conflito com a lei”.

Quanto à forma de “vítima”, percebia que, no campo dos debates sobre Direitos Humanos, estes jovens eram muitas vezes definidos, e suas ações caracterizadas, pela “falta” de oportunidade, de escola, de afeto, de dinheiro, de informação, de família, de trabalho. Em outras palavras, estes sujeitos me pareciam ser problematizados exclusivamente a partir de contextos de falta, estrutural e individual. Ou seja, pensados em relação aos seus direitos violados. Neste sentido, o trabalho de Rifiotis abria um novo espaço de problematização. Ao tratar da centralidade dos Direitos Humanos no mundo contemporâneo e sua tradução em termos jurídicos, Rifiotis (2007) aponta a necessidade de pensarmos os sujeitos contextualmente: seus dilemas, suas estratégias, as reapropriações que fazem dos discursos e práticas judicializantes. Ou seja, deslocar o foco dos direitos dos sujeitos para os sujeitos de direitos trazendo, para o primeiro plano da análise, a “dimensão vivencial”.

Contudo, esta não era minha única inquietação; se por um lado entendia que era preciso evitar a captura destes jovens sob a forma de “vítimas”, por outro, era também necessário evitar que fossem capturados enquanto “vitimadores”. Neste sentido, meu problema inicial girava em torno de algo que eu havia percebido na pesquisa de graduação e que eu havia ignorado ao escrever meu TCC. Refiro-me ao que os sujeitos descreviam como “adrenalina”, ou seja, uma forte emoção que diziam sentir ao cometer um ato de transgressão. Outro fato que me fez refletir é que, entre eles, identificar-se como “bandido”, “ladrão” ou “traficante” era algo importante e, algumas vezes, valorizado; eles se afirmavam e se definiam como tal. Um exemplo disso é a expressão “papo de bandido”, que era usada para evocar a seriedade da fala cotidianamente entre eles. Além disso, alguns tinham tatuagens do símbolo de seu “crime” favoritos (DASSI, 2007) enquanto outros os desenhavam em seus cadernos, cartas, bonés. Ao terminar minha pesquisa no Centro de Internamento Provisório e escrever meu relato, “ignorei” os ruídos

⁵ Segundo os jovens, o desenho de um palhaço é roubo; a teia de aranha é furto; uma santa é tráfico; uma caveira com um punhal atravessado é “matador de polícia”; uma rosa com um punhal atravessado é “assassinar a mulher amada” (DASSI, 2007).

produzidos por essas noções; primeiro, porque o foco da pesquisa era o cotidiano na instituição, mas principalmente porque não sabia como equacionar estas informações. Ao refletir retrospectivamente sobre esta questão, percebo que meu maior desconforto dizia respeito ao que hoje entendo como um dilema ético e moral. Meu maior receio, naquele momento, era que, ao escrever sobre “adrenalina”, sobre os momentos em que avaliavam positivamente a “vida loka”, eu estivesse fornecendo elementos para discursos que os capturam como “sujeitos violentos”, “bandidos”, “perigosos”. Preocupava-me tecer uma análise que reiterasse a imagem deles enquanto “vitimadores”, imagem que, graças ao medo que inspira socialmente, acabaria por obliterar outras dimensões que também estavam presentes. Em outras palavras, meu maior dilema era como lidar com estas dimensões de suas experiências sem que estes sujeitos fossem reduzidos à uma delas. Novamente, encontrei no diálogo com os pesquisadores do LEVIS e no trabalho de Rifiotis (1997,1999, 2006, 2008), sobre o campo de estudo das violências, um caminho para minha análise. Já que, aqui, como em relação às discussões sobre Direitos Humanos, também era convidada a realizar um movimento que trouxesse ao primeiro plano da análise a experiência dos sujeitos, como caminho para problematizar as práticas e experiências dos sujeitos que vivenciam situações denominadas “violência”.

Foi tendo em mente estas questões que realizei minha pesquisa para o mestrado, cujo resultado foi a dissertação intitulada “‘É, vida loka irmão’: moralidades entre jovens cumprindo medidas socioeducativas”. A partir da experiência no campo, em duas instituições que recebem jovens cumprindo medidas socioeducativas, percebi que os jovens, ao acionarem categorias como “vida loka” – categoria que foi o eixo de minha análise -, apontam para a pluralidade e complexidade de suas experiências e avaliações. Pois estão imbuídas nesta noção múltiplas dimensões, que “falam” sobre desigualdade social; discriminação, bem e mal, “vida do crime” como destino e escolha; fruição e sofrimento; orgulho e vergonha.

Tistu, como os outros jovens institucionalizados com os quais convivi, podem ser vítimas de uma sociedade desigual e “adolescentes em conflito com a lei”, mas são muito mais do que isso. Pensar a partir da perspectiva das moralidades, como fiz em minha dissertação, implica pensar sujeitos que se percebem (e são percebidos) como vítimas, agentes criativos, filhos, filhas, pais, mães, rappers, graffiteiros, trabalhadores, pastores, bandidos, alunos, etc. Entender isso me permitiu deslocar a discussão do lugar da vitimização e do vitimador. Mas também lançou novos desafios. O maior deles diz respeito a como traduzir a pluralidade da experiência dos sujeitos sem produzir uma pretensa unidade totalizadora sobre eles (RIFIOTIS;

VIEIRA; DASSI, 2014). Estes desafios têm sido trabalhados em conjunto com Rifiotis e Vieira ao longo dos últimos anos e nossas reflexões alimentam as questões que serão tratadas aqui⁶.

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas na dissertação, Tistu voltou à minha memória enquanto reelaborava o projeto de pesquisa do doutoramento, pois, ao elaborar sua trajetória, ele evidenciava um vai-e-vem entre referenciais, ou melhor, configurações de sujeito (menino normal, filho, usuário de crack, adolescente infrator, avião agilizado, vítima) a partir dos quais ele avaliava suas experiências. Isso não é tudo, pois a fala de Tistu evidencia que estamos falando de relações, isto é, estas configurações de sujeitos são relações. Ou seja, ser um “menino normal” não é ser um determinado “tipo” de sujeito, mas estar inserido em um conjunto de relações que o constituem e acionam um campo de possibilidades, como *ir à praia aos domingos com a família*. Mas isto não significa que tais relações possam ser determinadas ou avaliadas como termos fixos, previamente. Elas são contingência e potencialidade. Afinal, em sua narrativa, vemos que envolver-se com o tráfico o impossibilitava de estar inserido em sua família enquanto “filho”, mas, ao mesmo tempo, possibilitou criar relações familiares com o traficante que o abrigou. E aqui reside um ponto chave: como entender que envolver-se com o tráfico pode ser “bom” e “mau” (na concepção de Tistu), ao mesmo tempo? Nesta perspectiva, importa compreender e elucidar não um arcabouço de regras, normas e valores, mas arranjos, configurações contingentes e instáveis que, mais do que determinar ações, funcionam como condições de possibilidade (Fassin, 2009).

Além disso, a reflexão sobre jovens institucionalizados me levou ao questionamento da leitura que fazemos sobre suas vidas do outro lado do muro das instituições. Tendo isso em mente redigi, juntamente com meu orientador, a primeira versão da proposta de pesquisa da tese⁷. O projeto apresentado ao órgão financiador tinha como objetivo central uma reflexão sobre a dimensão vivencial dos jovens caracterizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como “adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social”, a

⁶ Um primeiro conjunto de trabalhos foi publicado no livro “Um olhar antropológico sobre violência e justiça” (RIFIOTIS; VIEIRA, 2012). Antes dele tivemos oportunidade de refletir sobre a questão em trabalhos conjuntos publicados: nos Anais da VIII Reunião de Antropologia do Mercosul (Buenos Aires, 2009), intitulado “‘Papo de bandido’ e a ‘vida loka’: ensaio sobre moralidades entre ‘adolescentes em conflito com a lei’ cumprindo medida socioeducativa de internação em Itajaí” (RIFIOTIS; DASSI, 2009). E “‘Vivendo no veneno’: ensaio sobre os regimes de modalidades entre ‘adolescentes em conflito com a lei’ cumprindo medida socioeducativa em Santa Catarina”, nos Anais da ANPOCS de 2010 (RIFIOTIS; DASSI; VIEIRA, 2010). Finalmente, uma versão mais apurada de nossas reflexões, intitulada “Judicialização das relações sociais e configurações de sujeito entre jovens cumprindo medidas socioeducativas em Santa Catarina”, foi publicada em 2018 (RIFIOTIS; VIEIRA; DASSI, 2018).

⁷ Proposta apresentada ao CNPq através do edital 70/2009, “Programa de Expansão da Pós-Graduação em Áreas Estratégicas”, e foi submetido ao CNPq dentro do item destinado a fomentar pesquisas na área temática de Segurança Pública.

partir de um enfoque sobre moralidades. A ideia era ter, como interlocutores, “jovens associados a contextos de exclusão social e violências”; daí a proposta de realizar a pesquisa entre jovens moradores de bairros populares no município de Florianópolis.

Contudo, é preciso ter cautela e tornar explícito o que me permitiu dar este “pulo” da instituição para os bairros populares de Florianópolis. Os jovens institucionalizados, cumprindo medidas socioeducativas, com os quais trabalhei anteriormente, e os jovens moradores dos bairros populares, com os quais me propunha a trabalhar não são, necessariamente, os mesmos, assim como, certamente, os jovens moradores de bairros populares não são todos iguais. Contudo, há algo que parece ligá-los e relacioná-los a partir das noções de “juventude”, “periferia”, “pobreza”, “violência” e “criminalidade”, tanto na elaboração de políticas públicas quanto em estudos acadêmicos. Esta relação precisa ser explicitada. Já que, mais do que sujeitos pré-definidos por estas categorias, estamos falando de um conjunto de sujeitos que é desenhado por Políticas Públicas, programas e intervenções sociais, análises, etc., e que produzem este grande conjunto exatamente a partir da articulação destas categorias, abordando o conjunto, de modo unívoco, enquanto “problema social”. Portanto, trata-se de categorias compartilhadas por aqueles que são responsáveis pelas práticas de gestão e modalidades de atenção às crianças e adolescentes e por aqueles cujo intuito é refletir sobre elas. Além disso, é importante ressaltar que tais categorias são acionadas também, em certos momentos, pelos jovens.

Hoje, ao redigir esta tese, depois de uma experiência de campo que me levou a caminhos que eu não vislumbrava ao elaborar o projeto de pesquisa, Tistu me propõe novas questões, que emergem do encontro entre ele, os interlocutores desta pesquisa e o campo da teoria social, como veremos a seguir.

2. A pesquisa

2.1. A “descoberta” do Comosg e do Projeto Renascer

Como dito anteriormente, a ideia inicial era realizar a pesquisa com “jovens moradores de bairros populares em Florianópolis”⁸. Como a proposta não era realizar uma pesquisa em uma instituição específica, num primeiro momento, uma estratégia possível que imaginei como apropriada foi a “amostragem bola de neve” (BECKER, 1999). Ou seja, a partir de um contato inicial, chegar a outros jovens. Eu esperava que este contato inicial fosse se concretizar através de alguns amigos que residem em bairros populares do município.

Contudo, após semanas de tentativas frustradas e encontros desmarcados eu começava a ficar preocupada; meus esforços eram sempre frustrados. Em uma conversa com uma amiga, Laura, na época coordenadora da Unidade de Saúde da Lagoa da Conceição, em Florianópolis, encontrei uma solução. Laura sugeriu que eu entrasse em contato com a coordenação do Posto de Saúde do Saco Grande, bairro também de Florianópolis. Segundo Laura, a equipe do Posto do Saco Grande desenvolvia vários projetos e atividades com adolescentes e eram conhecidos, entre os profissionais da área da Saúde Pública em Florianópolis, por seu trabalho com eles. A situação não era ideal, mas minha angústia era tanta que decidi tentar. Entrei em contato com a coordenadora do Posto de Saúde e expliquei meu projeto e a intenção de tentar uma entrada em campo a partir dali. Naquele momento, pensava em participar das atividades promovidas pelo Posto de Saúde (que ainda eu não sabia muito bem quais eram) para estabelecer contato com jovens e iniciar (finalmente) minha pesquisa.

Marli, a coordenadora, foi muito receptiva, convidou-me para conhecer a Unidade de Saúde e me apresentar para a equipe. Mas antes disso era preciso a aprovação do Comitê de Ética, ligado à Secretaria da Saúde. Algumas semanas depois, munida da autorização da Secretaria de Saúde, parti para o Saco Grande, ansiosa para começar a pesquisa. Marli me recebeu muito bem e, ao almoçarmos juntas, ela me apresentou para Danilo, o médico que, segundo ela, *se dá muito bem com os adolescentes*, e para Ana Paula, a enfermeira responsável pela implementação das ações propostas para essa faixa etária junto às escolas locais. Em um

⁸ Sempre atenta ao fato que os “jovens moradores de bairros populares” não são uma “tribo” no interior de um conjunto maior. Neste sentido, entendo que é a própria pesquisa que, ao abordá-los enquanto um “objeto de estudo”, desenha as linhas que os constitui enquanto grupo. Contudo, entendo também que não sou a única a abordá-los enquanto um grupo. Como dito anteriormente, os jovens moradores das periferias de cidades brasileiras são abordados por Políticas Públicas, ONGs, estudos antropológicos, pela mídia, etc., não só como um grupo, mas como “problema social”. É este movimento que nos permite criar tal grupo e vinculá-lo a questões (e avaliações) específicas que me interessa. Isto identifica uma questão interessante pois meu objeto de pesquisa é um movimento do qual faço parte.

primeiro momento, elas sugeriram que eu passasse a acompanhar os grupos de gestantes, já que havia adolescentes grávidas que frequentavam o grupo. Também fui convidada a acompanhar Ana Paula nas visitas que teria de fazer em breve a uma das escolas de ensino médio e fundamental do bairro. Um pouco mais animada e tranquila, voltei alguns dias depois para participar do grupo de gestantes e fui com Ana Paula até o Colégio Estadual Professora Laura Lima, para ajudá-la a medir a altura e o peso dos alunos naquela semana.

Assim, iniciei o trabalho de campo e algumas semanas se passaram. A esta altura, estava novamente preocupada com a pesquisa e com o que começava a achar que seria minha “incapacidade” em estabelecer contato com as jovens do grupo de gestantes. Já havia participado de duas reuniões em três grupos diferentes e ainda não havia conseguido “nada”. As reuniões dos grupos demoravam a acontecer, pois eram a cada duas semanas, e eu só encontrava as jovens nessas ocasiões. Vivía com a sensação de que isso tudo era muito pouco, que seria muito difícil encontrar um caminho para a pesquisa por aí.

Foi quando, durante uma de minhas visitas ao Posto, encontrei Danilo, o médico que Marli havia me apresentado, pelos corredores. Conversamos sobre a pesquisa e Danilo sugeriu que eu procurasse o Conselho de Moradores do Saco Grande (Comosg), pois, segundo ele, o Conselho desenvolvia um *trabalho com jovens*. Ele me passou o contato de Tatiana, a coordenadora do projeto, dizendo que era com ela que eu deveria falar, porque *a Tati sabe tudo e conhece todo mundo aqui, principalmente as crianças e os adolescentes*.

Angustuada como estava, fui naquela manhã mesmo até o Comosg “em busca de jovens”, sem saber muito bem o que iria encontrar. Chegando lá, fui recebida por Tati, na sala de coordenação, onde conversamos por mais de duas horas, no final da manhã, numa situação que, hoje, sei ter sido bem atípica no Comosg, já que não fomos interrompidas mais do que três ou quatro vezes por crianças. Como ela me explicou naquela oportunidade, Tati era coordenadora do Projeto Renascer, um projeto social, desenvolvido pelo Conselho de Moradores do Saco Grande, que recebe crianças e jovens moradores do bairro no contraturno escolar. Ou seja, um projeto que atende, diariamente, cerca de 200 *crianças e adolescentes* (entre 6 e 14 anos), oferecendo a eles e elas oficinas de artes, esportes, reforço escolar e refeições. Naquele momento senti um enorme alívio; parecia que eu tinha “encontrado meu campo! ”. Além disso, Tati não poderia ter sido mais aberta à ideia da pesquisa; a conversa fluiu com facilidade. Depois que delineeí os fundamentos do projeto, ela me contou inúmeras histórias sobre crianças e jovens moradores do bairro.

Tati me impressionou naquele dia não só pelo conhecimento que tinha sobre as crianças, jovens e suas famílias, mas pelo modo como elaborava suas histórias, seus dilemas e os

problemas do bairro. Ficou acertado que eu lhe enviaria o projeto de pesquisa e ela levaria a questão para ser discutida na próxima reunião pedagógica, já que era preciso que todos as funcionárias e funcionários aprovassem a pesquisa. Dias depois, liguei para Tati e ela me avisou que estava tudo certo e poderia começar a frequentar a instituição quando quisesse.

O primeiro dia de pesquisa no Comosg foi gritaria, movimento, confusão, crianças, muitas “crianças” e um pouco de “jovens” (categorias a partir das quais eu os descrevia). Ao menos foi assim que me senti ao deixar a instituição no final da tarde, exausta, gritos e risadas ecoando na minha cabeça na longa jornada de ônibus na volta para casa. Naquela tarde, passei a maior parte do tempo na sala da coordenação, observando e ajudando algumas crianças a fazer seus deveres da escola, fazendo colares de miçangas com outras, respondendo a perguntas das crianças sobre o que eu estava fazendo ali, ouvindo suas histórias e conversando com Tati. O restante do tempo, brinquei de corda, ou melhor, trilhei a corda para as crianças, fui convocada algumas vezes por elas para organizar a fila, resolver disputas e separar brigas.

Esta foi a rotina das primeiras semanas: chegava na instituição e, antes que eu pudesse perceber o que estava acontecendo, estava envolvida em alguma atividade, ouvindo histórias sobre o final de semana, sobre filmes, desenhos e brincadeiras, trilhando corda, jogando vôlei, fazendo *bijus*, desenhando, colorindo, assistindo oficinas, sentada na mesa da coordenação ajudando crianças com seus deveres da escola, indo de um lado para o outro, mediando brigas, organizando filas. Sempre com a impressão de que não estava fazendo nada, de que mal encontrava “jovens”, de que tudo era confusão, gritos, risadas, brigas. Perdida no cotidiano, voltando diariamente para o Comosg e lá ficando o tempo todo, sem “sair para o bairro”, como eu gostaria, voltava para casa certa de que não estava fazendo o trabalho de campo da forma como deveria, do modo como imaginava que seria necessário (tendo em mente meu projeto), com os interlocutores que eu imaginava previamente, “descobrimo” o que deveria. A cada dia que passava percebia mais e mais que a busca por “jovens na rua” me havia levado a encontrar “crianças em uma instituição”. A rotina na instituição não mudou até o final da pesquisa. Durante os próximos dois anos, chegar lá era ser inserida, imediatamente, nas atividades diárias, nas brincadeiras, oficinas, conversas, brigas, problemas, festas, reuniões. Desse modo, minha busca por “jovens” terminou e não os encontrei; ao menos, não como os imaginava, mas encontrei muitas outras coisas, que constituem a presente tese. Contudo, antes que possamos passar a elas, gostaria de trazer ao primeiro plano algumas das questões que emergem do relato de minha entrada em campo.

O início de minha pesquisa foi marcado pela procura obsessiva por “jovens” que estivessem “fora de instituições” - um pouco como o Capitão Ahab à procura de Moby Dick.

Isso porque, para além da angústia e do esforço normal a qualquer trabalho de campo, o desejo de encontrar os ditos “jovens” me impediu, por muito tempo, de perceber que a rotina no Comosg não era um amontoado de “nadas”, como eu imaginava no início, muito pelo contrário. Mas o que me impediu, por tanto tempo, de perceber isso? Por que minha maior preocupação foi encontrar “jovens de verdade”? Por que a obsessão com a ideia de “fora da instituição”?

Roberto Cardoso de Oliveira (2006), em um de seus ensaios mais lidos, “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”, chama a atenção para o que descreve como a “domesticação teórica” do olhar do pesquisador, que seria a primeira experiência do pesquisador no campo. Ou seja, nosso olhar, enquanto ato cognitivo, não é um olhar ingênuo, mas um ato de natureza epistêmica, já que informado pelo esquema conceitual de nossa disciplina. Desta forma, seguindo Cardoso de Oliveira, podemos afirmar que, ao iniciarmos a pesquisa empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos nosso olhar, “já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo”. Mas creio que podemos ir além, e afirmar que, no momento em que chegamos no campo, nosso objeto de estudo (e o próprio campo) não foi apenas alterado pelo esquema conceitual de nossa disciplina, mas foi construído enquanto objeto de estudo por este esquema conceitual. Lembro-me desta discussão aqui, pois acredito que minha busca cega por “jovens fora da instituição” está, de certa forma, ligada à construção da juventude e da infância (e crianças) enquanto objetos analíticos e a um determinado conceito de instituição (e rua), que é preciso problematizar.

2.2. Sobre jovens e crianças: de onde estamos falando?

Eu precisava de “jovens” e passava os dias, durante as primeiras semanas de campo, tentando segui-los. Mas devo confessar que tudo era muito confuso; quem eram os jovens? Aqueles matriculados no G3, o grupo que reunia jovens entre 13, 14, às vezes 15 anos? Sim, pode ser, pensei no início, e decidi tentar passar os dias com eles. Pronto; problema resolvido? Não, já que estes “jovens” estavam sempre circulando e, às vezes, havia “crianças” nas oficinas do G3; às vezes, os “jovens” do G3 faziam as atividades com os *menores*; às vezes, os *menores* me diziam que não eram *crianças*, mas *jovens*; outras vezes me diziam que não sabiam algo, que não podiam fazer algo porque eram *crianças*; e os maiores, às vezes, me diziam que *jovens* eram seus pais, que eles eram *adolescentes*, e, outras vezes, me diziam que eram *grandes*. Às vezes os funcionários descreviam todos como *crianças*; às vezes como *maiores* e *menores*; às vezes haviam *jovens* e *crianças*; às vezes *crianças* e *adolescentes* e os *jovens* eram aqueles que já não tinham mais idade para frequentar a instituição. Às vezes... Com o tempo percebi o óbvio:

cada categoria – *criança, adolescente, jovem, maiores, menores, meninos e meninas* – era acionada a partir de relações específicas e implicava em possibilidades, avaliações e características também específicas; seria necessário explorar estas relações e suas implicações. Portanto, procuro utilizar os termos como são acionados na situação que descrevo.

Mas isso não resolvia de todo o meu problema, já que, ao voltar para casa e olhar para a estante de livros, percebia que havia ali uma linha que separava estes termos em dois blocos, antropologia da criança e da infância⁹ e estudos da juventude. Dois, ou melhor, três campos temáticos distintos; ao menos nas publicações com as quais estava familiarizada. Aquilo que, durante o dia na instituição, era um fluxo contínuo de posições contingentes e intercambiáveis, muito difícil de fixar, era, na minha estante de livros, prateleiras distintas, nas quais os livros se encaixavam com facilidade, sem as confusões que eu experienciava em campo. Claro que eu não esperava que meus interlocutores fossem se encaixar passivamente nos livros da minha estante, mas me pareceu importante abordar e questionar esta separação, como procuro fazer a seguir.

O que entendemos como “estudos da juventude” ganham relevo a partir da Escola de Chicago, que aborda, principalmente, a questão da “delinquência”, pensando a especificidade de uma juventude sujeita à condição urbana. Observa-se que uma das concepções que estrutura e cria a percepção sobre a juventude em grande parte da literatura especializada é a de “crise potencial” (ABRAMO, 1994; FORACCHI, 1972; MORIN, 2007; ERIKSON, 1987). Verifica-se, curiosamente, que paralelamente a essa discussão da juventude, associada ao referente de “rebeldia”, “problema” e “crise potencial”, forjaram-se outras teorizações que atribuem a ela a tarefa de renovação social e contraposição à sociedade de consumo (ABRAMO, 1984; DIÓGENES, 1998; GONÇALVES, 2005). A juventude aparece, assim, como uma categoria especialmente destacada enquanto ícone da ruptura intergeracional, uma inflexão marcada pela duplicidade de sua potência não definida. Esta duplicidade aparece muitas vezes articulada pela ideia de “violência”. É no envolvimento, ou não, com a “violência”, que a potência da juventude acaba sendo definida. A análise de Castro (2009) sobre a parceria entre o governo e a Unesco para fomentar pesquisas sobre a “juventude brasileira”, ajuda-nos a pensar sobre esta questão. Todos os estudos iniciais faziam parte da série “Juventude, Violência e Cidadania”. Segundo o

⁹ Categorias que, do ponto de vista existencial, correspondem a um mesmo ser, mas que, do ponto de vista epistemológico, correspondem a objetos diferentes (BRITO, 2014). Segundo Schuch, Ribeiro e Fonseca (2013), a antropologia da criança e a antropologia da infância são dois campos de estudos distintos, mas interligados. As distinções entre estes campos surgiram de forma a problematizar “de um lado, as experiências e a produção de sujeitos classificados como ‘crianças’ e seus universos relacionais e, de outro lado, a constituição de um espaço múltiplo de autoridades e modos de gestão das ‘infâncias’” (p.205). Ou seja, na verdade, não eram apenas dois campos temáticos distintos, mas três.

autor, estas publicações da Unesco influenciaram na definição do que seria o “jovem violento” e, conseqüentemente, o “jovem não violento”. Estabelece-se, assim, duas maneiras de ver a juventude: a primeira na qual a cultural juvenil, entendida como formas de sociabilidade dos grupos juvenis – como certas linhas do funk e do rap – é positivada, enquanto “movimentos reivindicatórios”, e a outra, que foca nas formas de socialidade negativas, isto é, nas práticas que são consideradas “violentas” – como certas formas de funk “pancadão” e sua relação com substâncias psicoativas – são os “delinquentes”. É interessante notar que, assim que surgiu, o setor de pesquisas da Unesco no Brasil já iniciou com estudos que vinculavam juventude à “violência” – de certa forma, o pressuposto já estava dado; bastava “identificar” as práticas “violentas” dos jovens e “explicar” suas razões.

Cabe então explorar, ao longo da análise, se esta concepção auxilia de algum modo a compreender as relações que observei em campo, em que momentos, e por quem, esta ideia de “rebeldia”, de “crise” é acionada. Ou mesmo, será que é acionada? Será que, para meus interlocutores, há algo que marque uma ruptura intergeracional?

Se as concepções de juventude estão marcadas pela ideia de “crise em potencial”, segundo Hardman (1973) e Hirschfeld (2002), por muito tempo as crianças foram abordadas enquanto “receptáculos dos ensinamentos dos adultos”. Contudo, entendo que, já em Mauss (2003) encontramos o cuidado de se pensar a criança como alguém que age, em chamar a atenção para os vários sentidos que podem estar relacionados com ser criança. Além disso, tanto Margaret Mead quanto Ruth Benedict, no início da década de 1930, começam a questionar a universalidade das experiências das crianças. Entretanto, segundo Nunes e Carvalho (2007), assim como Cohn (2005), é a partir dos anos 1980 que a questão central da Antropologia da Criança passa a girar em torno da agência da criança e da participação mais ampla dela no universo das relações sociais¹⁰.

É interessante ressaltar que, numa primeira aproximação, é possível afirmar que os estudos da juventude não partem de uma crítica à visão universal de juventude¹¹, pois surgem exatamente da ideia de que a condição urbana cria uma situação nova de jovens “não adaptados”, com formação de gangs, comportamentos “desviantes”, “subculturas”, etc. Esta posição difere do que acontece com os estudos de infância, que partem de uma crítica à ideia

¹⁰ Tendo em mente que é preciso repensar estes conceitos à luz do movimento teórico mais amplo da antropologia (COHN, 2005; TOREN, 1993).

¹¹ Penso que, mesmo sentido, o trabalho de Margaret Mead em “Adolescência, Sexo e Cultura em Samoa” é pioneiro neste sentido. Publicado em 1928, o livro aborda infância e juventude criticando também a pretensa ideia de uma universalidade de uma fase rebelde da juventude.

idealizada de infância, tida como universal¹². Parece que não há esta ideia idealizada de juventude, por ser uma categoria que surge já com a marca da rebeldia, da não adaptação aos padrões, principalmente a partir dos trabalhos da Escola de Chicago¹³. Em relação à discussão que elaboro aqui, cabe explorar os efeitos que estas concepções de criança, infância e juventude produzem quando acionados.

Contudo, há questões em comum que atravessam estas áreas temáticas. Primeiramente observamos que, tanto em relação à juventude, com a Escola de Chicago, quanto em relação à infância, a partir do final do século XIX, há um conjunto diverso de produções que transformam a atenção a esta parcela da população numa questão social – objetivadas nos anseios em torno das crianças e jovens pobres (SCHUCH *et al*, 2014; RIZZINI, 1997). Isto é, a constituição destes campos temáticos é impulsionada por um conjunto de problemáticas com grande visibilidade social. Há dois pontos aqui que gostaria de sublinhar: primeiro, como nos lembra Brito (2014), tanto a noção de criança, quanto a de jovem, nesta perspectiva, estão ligadas à

“uma compreensão de que criança (e todas as outras categorias que indicam uma etapa de vida, num ciclo que possui características específicas de acordo com um corpo que se transforma e com lugares sociais que passa a assumir) é um indivíduo que necessita de cuidados e de intervenções específicos a fim de se desenvolver de acordo com as metas esperadas no quadro funcional do ciclo de vida, com predomínio da biologia” (BRITO, 2014, p. 153).

Temos então que as noções de criança, infância e juventude estão, num primeiro momento, ligadas à noção de ciclo de vida sob o qual é preciso muitas vezes intervir e cuidar para garantir o seu pleno desenvolvimento. Mas é também uma parcela específica dessa população que ganha visibilidade, pois são os jovens e crianças pobres aqueles que podem representar “perigo” e que são abordados como sujeitos “vulneráveis”, ou seja, “em perigo”. É a entrada da vida e da biologia no campo da política, como assinala Foucault (2000), com o conceito de biopoder. A gestão e o cuidado de crianças e jovens, entendido nestes termos, passa a ter um duplo objetivo, disciplinar indivíduos e controlar populações. É neste espaço que encontramos outro ponto em comum entre muitos estudos situados nestes campos temáticos: a atenção e reflexão sobre os modos de gestão dessa parcela da população, sobre as categorias jurídicas a elas direcionadas e as experiências daqueles que são objetos de tais intervenções (e a partir delas também se constituem e são constituídos enquanto “sujeitos de direitos”).

¹² Neste sentido, o trabalho do historiador Philippe Ariès (1981) tem grande destaque.

¹³ Agradeço aqui a Antonella Imperatriz Tassinari por sua sugestão em relação a como pensar esta divisão entre estudos da juventude e os estudos da infância.

Vale ressaltar ainda que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, entendidos como grupos etários, e as características a eles atribuídos, devem ser pensadas tendo-se em mente a dinâmica etária global da sociedade na qual estão inscritas, assim como os valores associados a cada uma delas (RIFIOTIS, 1995). Deste modo, falar sobre jovens e crianças implica em perceber que estas categorias se inscrevem em uma dinâmica etária na qual os diferentes grupos etários se definem de modo recíproco (os jovens só existem em relação às crianças e aos adultos e vice-versa). Importa aqui entender o que significa este posicionamento, quais as relações entre os grupos e quais os processos sociais que os definem, também para a pesquisadora.

É neste contexto de problematização que gostaria de situar o presente trabalho. Entendo que a contribuição que surge do diálogo com meus interlocutores proporciona uma reflexão sobre os modos de gestão da infância e juventude, bem como sobre os sujeitos da pesquisa enquanto produtores de relações sociais e não apenas como objeto de circuitos diversos de intervenções e cuidados. Ademais, a grande “confusão” que encontrei em campo – que levou tantas vezes a perguntar, afinal, quem são as *crianças, adolescentes, jovens, maiores, menores, meninos e meninas* – pode contribuir para questionar (e tencionar) estes conceitos. Mesmo porque, a atenção à linguagem categorial acionada (*criança, adolescente, jovem*) nos ajuda a mapear como estes sujeitos são definidos (e se definem), como são valorados e como são geridos.

Além disso, a rotina no Comosg também me obrigou a admitir que o que eu entendia, sem ao menos me dar conta, como uma oposição excludente – instituição *versus* rua – precisava ser explicitada e repensada. Confesso que fui uma leitora dedicada de Goffman (2001) durante a escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso (DASSI, 2007). Seu conceito de “instituição total” estava de tal forma incorporado que já havia se tornado invisível. Prova disso era a oposição que perdurava entre a instituição e a rua e que gerava minha angústia no início do trabalho de campo. Certamente entendia que o Conselho de Moradores não era uma “instituição total”, mas a ideia de instituição, mesmo que “aberta”, marcando uma separação nítida e implicando em comportamentos muito diferentes, perdurava e me impedia de ver o óbvio. Contudo, o Comosg não tem muros, e por isso é sempre uma negociação determinar se, em um dado momento, crianças estão na rua ou no Comosg. Uma negociação que gera inúmeras polêmicas, tanto entre os educadores e as crianças quanto entre os moradores do bairro, que algumas vezes desligam seus filhos do Projeto por entender que eles *ficam o tempo todo na rua*, como me explicou uma mãe durante uma das festas organizadas pelo Comosg para os moradores do bairro.

O espaço físico do Comosg era uma das únicas áreas de lazer do bairro, com dois campos de futebol (um de areia e um de grama) e um pequeno parquinho. Nos finais de semana, nas férias e feriados, é ali que muitas crianças e jovens ficam soltando pipa, jogando bola, conversando, namorando. Muitas vezes, para eles, estar ali não é estar no Projeto Renascer, mesmo em dias de semana e no horário em que se entende que estão no Projeto, como explicou Bernardo para uma das professoras certa tarde, *eu não vim pro Comosg hoje, tô brincando na rua, minha mãe sabe, pode ligar, ela deixou eu faltar o projeto hoje*. Com o tempo percebi, então, que o mais importante não era ir em busca de jovens “fora da instituição”, mas compreender o que as ideias de “instituição” e “rua” agenciavam, o que produziam e como eram acionadas. O que “estar no Comosg” significava para as crianças, os jovens, seus familiares, para os moradores do bairro e para os funcionários? O que estar na “rua” lhes permitia?

Desta forma, a busca (felizmente frustrada) por “jovens fora da instituição” me obrigou a formular a pergunta que inicia este item “Sobre jovens e crianças: sobre quem estamos falando?”. Apesar de não ser o ponto central da tese, este questionamento também a constitui, uma vez que tenciona, a todo momento, a construção de seu argumento. Pois ser considerado (ou se considerar) *jovem, criança, adulto, maior, menor, menino, menina, adolescente*, em determinado momento e a partir de um lugar específico, é acionar um conjunto de valores, avaliações, possibilidades, modos de gestão, obrigações, desejos.

Além disso, foi preciso deslocar o olhar, refocar a cena a partir de outras construções teóricas. Perceber que é possível abordar o Comosg e o Projeto Renascer não apenas enquanto uma instituição nos moldes de Goffman, mas enquanto uma iniciativa política, uma “tecnologia de governo”, ou seja, um conjunto de agenciamentos, de atravessamentos, práticas e discursos, impregnados de relações de poder, que constituem “formas de intervenção destinadas a guiar, dirigir, orientar, capacitar e regular sujeitos, populações e problemáticas” (FONSECA; JARDIM; SCHUCH; MACHADO, p.10, 2016). Neste sentido, o Projeto Renascer pode ser também (e é) parte do sistema de gestão da infância e juventude. Ou seja, é uma das iniciativas que ajudam a compor o Sistema de Garantias de Direitos das Crianças e Adolescentes e o Sistema Único de Assistência Social no Brasil, como veremos a seguir.

3. Tecendo Horizontes Teóricos

Tati (pesquisadora): *E aí Heitor, você está feliz morando em Floripa?*

Heitor: *Sim, no primeiro dia que a gente se mudou pra cá os guris da rua já me convidaram vir pra jogar bola aqui no campinho.*

Tati: *E o que você prefere, morar aqui ou em Iraí [RS]?*

Heitor: *Ahhh! Bem melhor aqui! Porque aqui tem muitos projetos. Lá era da escola pra casa e brincar só na rua, não tinha projetos.*

Tati: *E o que você gosta nos projetos, por que é diferente de ir pra escola e brincar na rua?*

Heitor: *Porque tem coisas diferentes né! Tem capoeira, teatro, gosto de teatro, e tem passeios, um monte de coisa que a gente não tem na escola. É mais divertido, não fica só sentado.*

Heitor era um menino de 10 anos que, em agosto de 2012 quando o conheci, já frequentava o Projeto Renascer há alguns meses. Ele e a irmã haviam sido matriculados ali pela mãe um mês depois de terem se mudado para o bairro. Ele contou que sua mãe os matriculou porque sua irmã mais nova havia brigado na saída da escola com outras meninas e ninguém lhe avisou. Ela ficou sabendo da briga dias depois do acontecido, quando a mãe de uma das meninas envolvidas foi até a casa deles reclamar do comportamento de sua irmã. Na ocasião, irritada com a filha, e com a escola (por não ter lhe comunicado as encrencas da pequena), a mãe de Heitor conversou com uma vizinha, que lhe recomendou o Comosg. Matricular os dois filhos no Projeto Renascer foi a maneira, segundo Heitor, que sua mãe encontrou de garantir que a pequena não brigasse mais e de garantir que, caso algo acontecesse, ela ficaria sabendo, *agora, se ela brigar, vão avisar a mãe né!* Isso porque, como é sabido no bairro, a coordenação do Projeto Renascer preza por uma relação de proximidade com os familiares e responsáveis pelas crianças que atende (e mesmo com aquelas que não atende, como veremos).

Heitor falava muito sobre sua vida em uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Sul, onde havia nascido e morado até mudar-se para Florianópolis. Lá, ele e seus familiares moravam em uma pequena propriedade na periferia da cidade. Segundo seu pai, vieram para Florianópolis à procura de empregos. Até então, ele trabalhava como carroceiro e caseiro na propriedade onde viviam. Mas o dono desta propriedade havia vendido a terra para uma grande empresa que se expandia na região com a plantação de Pinus. Heitor contava com empolgação como ajudava o pai quando ele saía com sua carroça para fazer fretes; sobre os animais que tinham - porcos, galinhas e cavalos - e como cuidava deles. Dizia sentir falta dos animais e da carroça, mas não queria voltar. Porque, em suas palavras,

Aqui tenho tudo que quero, tem projeto, tenho muitos amigos e estou fazendo uma horta na casa da vizinha. Eu também ajudo ela, porque ela tem problema no coração e não pode fazer força, então ajudo ela e ela me dá um dinheirinho toda semana. Então tem tudo né! E ainda tem praia no verão, eu nunca tinha ido na praia, mas é baita.

Heitor estava feliz com sua vida, tinha *tudo*: amigos, uma pequena fonte de renda, praia e o projeto. Parte de seu *tudo* era o Comosg, o projeto, o campinho, onde foi jogar futebol já no primeiro dia em que chegou ao bairro. Para Heitor, frequentar o Projeto Renascer era uma oportunidade de fazer atividades diversas das que tinha na escola e de aprender coisas que considerava divertidas. Já para sua mãe, matricular os filhos no Projeto Renascer foi um modo de garantir que ali seriam *cuidados* do modo que considerava adequado, com um contato mais próximo com as profissionais responsáveis por seus filhos do que a escola lhe oferecia.

O Projeto Renascer, desenvolvido pelo Conselho de Moradores do Saco Grande, que tanta diferença fez na vida de Heitor, é uma iniciativa que vem sendo desenvolvida, ao longo das últimas três décadas. Como veremos, a implementação do Projeto se dá em um momento de inflexão da atuação do Conselho de Moradores no bairro. Como aconteceu em outras localidades do município, entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI, o Comosg passou a atuar como mediador para a elaboração e implementação de projetos sociais (SCHERER-WARREN; ROSSIANUD, 1999), distanciando-se das práticas clientelistas, predominantes até então. Isso porque, segundo Viana (2003), os Conselhos Comunitários foram organizações criadas, por volta da década de 1970, pelo Estado com o intuito de viabilizar a prestação de serviços à população e mediar suas relações com as comunidades. Contudo, estes Conselhos, diretamente vinculados à estrutura do Estado, tentavam, muitas vezes, cooptar as associações comunitárias e vinculá-las à política clientelista, marcada pela concessão de recursos e a prestação de serviços à população (SILVA, 1999). De acordo com Silva (1999), em Santa Catarina, um decreto do governo estadual, editado em 1977, iniciou o processo de formalização jurídico institucional das entidades associativas. A partir desse momento, a prática do clientelismo político, exercida através de cabos eleitorais e lideranças comunitárias, passa a ser exercida também por entidades reconhecidas pelo poder público, os recém-criados Conselhos Comunitários. Mas, se por um lado, a influência dos Conselhos Comunitários se consolida a partir de sua formalização jurídico institucional, por outro lado, a partir da década de 1980, sua atuação, marcada por práticas clientelistas, passa a encontrar resistência. Segundo Viana (2003) e Scherer-Warren (1999), é exatamente na década de 1980 que se percebe em Florianópolis um período de efervescência de diversas formas de organização da sociedade civil. Em relação aos Conselhos Comunitários, procura-se cortar os vínculos com os órgãos de controle do Estado e assim assumir uma postura mais crítica e reivindicativa em relação ao próprio Estado (RODRIGUES, 2011). É este movimento que permite que o afastamento das políticas clientelistas ganhe força. Contudo, se por um lado há um afastamento do poder

público, como apontam Schener-Warren e Rossianud (1999), a partir da década de 1990, há também uma nova aproximação, quando Conselhos Comunitários, como o Comosg, passam elaborar e implementar projetos sociais. Esta aproximação entre o Estado e associações da sociedade civil, (como conselhos comunitários, organizações não-governamentais (ONGs) e fundações), que possibilitou que o Comosg implementasse o Projeto Renascer, faz parte do projeto político neoliberal que, no afã de reduzir o Estado e em face de sua incapacidade de atender às crescentes demandas sociais, investe nas parcerias público-privadas. Em outras palavras, estas parcerias, que constituem políticas públicas e são por elas constituídas, são modos particulares de gestão e governo da população, no caso em questão, de populações consideradas “vulneráveis”, como a família de Heitor.

3.1. O Projeto Renascer, o Estado e os Sujeitos

É importante lembrar que o Projeto Renascer está inserido em um contexto mais amplo, enquanto “projeto social” vinculado ao Estado e destinado a atender, segundo seu Projeto Político e Pedagógico (PPP), “crianças/adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade”. Ele é uma das iniciativas que ajudam a compor o Sistema de Garantias de Direitos das Crianças e Adolescentes e o Sistema Único de Assistência Social no Brasil. Ou seja, é parte de um conjunto de políticas públicas, num contexto pós-ECA, dirigidas à crianças, adolescentes e famílias, especificamente “em situação de vulnerabilidade”, políticas estas elaboradas para garantir que os direitos básicos destes sujeitos sejam efetivados.

Se abordo o Projeto Renascer enquanto parte de um conjunto de políticas públicas e, conseqüentemente, uma tecnologia de governo, é porque, em primeiro lugar, entendo que as parcerias entre associações como o Conselho Comunitário do Saco Grande e o Estado não são exceções temporárias, mas parte do projeto neoliberal do Estado. Isto é, estas parcerias são parte constituinte das políticas públicas de prestação de serviços sociais. Além disso, seguindo o caminho proposto por teóricos sociais como Sônia W. Maluf (2010, 2015), Fassin (2015), Fonseca, Farias, Schuch e Machado (2016), entendo que uma política pública não é apenas o documento público institucional, mas também as experiências e agenciamentos dos sujeitos alvo e usuários dessas políticas públicas, assim como aquilo que os profissionais envolvidos nessas políticas fazem no seu cotidiano de trabalho e as relações que estabelecem com seu “público alvo”.

Mas, para que possamos abordar as políticas públicas a partir das considerações de Maluf (2010, 2015) entre outros, é preciso, em primeiro lugar, realizar uma espécie de exercício de

“dessubstancialização” do Estado. Isto é, questionar a existência deste “ente”, o Estado, como um “dato empírico”. Como o fizeram autores como Radcliffe-Brown (1950), que afirma que o Estado “does not exist in the phenomenal world, it is a fiction of the philosophers”; Abrams (1988), que aborda o Estado como um conjunto de agenciamentos que organizam a sujeição política; ou Trouillot (2001), que entende o Estado como um conjunto de práticas, processos e efeitos ¹⁴. Apesar de trabalharem com perspectivas teóricas diversas, o que os autores nos permitem é deslocar o foco da análise e pensar o Estado, nas palavras de Maluf (2015), como “práticas, ações, discursos que envolvem um conjunto de atores ou agentes sociais, com diferentes disposições morais e subjetivas”. No interior deste quadro e das premissas rapidamente esboçadas não é difícil perceber que este exercício analítico de desnaturalização do Estado é o que permite, que autores como Fassin (2015), Maluf (2010, 2015), entre outros, tencionem o conceito de políticas públicas e sublinhem que, para além do texto normativo as políticas públicas são também aquilo que fazem seus agentes, em suas práticas cotidianas.

Assim, refletir sobre as políticas públicas voltadas à “infância e adolescência vulnerável”, como o Projeto Renascer, é também refletir sobre Heitor, sobre as razões que levaram sua mãe a matriculá-lo no Projeto, sobre a relação que ela tem com aqueles que ali trabalham. Em outras palavras, explorar os sentidos atribuídos pelas crianças e jovens, por seus familiares e funcionários ao Projeto Renascer e às políticas para o atendimento à criança e adolescente, não é explorar sentidos atribuídos a um objeto dado *a priori*, e sim sentidos que, juntamente com documentos, normativas e leis, constituem estas políticas públicas. Em outras palavras, o desafio será pensar nas micropolíticas que constituem as Políticas Públicas que podem ser melhores descritas se as pensarmos não como “políticas públicas para crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade”, mas sim como “políticas públicas com crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade”. Assim, partindo desta perspectiva, as funcionárias do Projeto Renascer não podem ser abordadas enquanto simples executoras de uma política pública, assim como crianças, jovens e suas famílias não podem ser abordados enquanto simples usuários destas políticas. Isso porque, suas práticas cotidianas, suas concepções e dilemas, também fazem parte da produção do Projeto Renascer, enquanto política pública e, conseqüentemente, do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e

¹⁴ No Prefácio de “African Political Systems”, publicado pela primeira vez em 1940, Radcliffe-Brown propõe que a ideia de Estado seja eliminada da análise social. Para o autor, o Estado não é nem algo “*ai fora*”, nem um conceito necessário. Apesar do desacordo quanto aquilo que entendem como “extremismo” ou “radicalismo” das considerações de Radcliffe, tanto Abrams (1988) quanto Trouillot (2001) afirmam a importância das considerações de Radcliffe-Brown, por colocar em dúvida aquilo que parecia uma verdade evidente, a saber, o Estado como uma entidade substancializada.

Adolescentes. Mesmo porque, no caso do Comosg, esta divisão entre “executoras” e “usuárias” é ainda mais difícil de ser traçada, já que, como veremos, grande parte das funcionárias e funcionários da instituição chegaram até lá em busca dos serviços (e da *ajuda*) que o Comosg poderia oferecer.

Contudo, é importante ressaltar que o intuito de tal exercício analítico, de trazer para o primeiro plano da análise as práticas cotidianas dos agentes, não é confrontar normativas e legislações com as práticas sociais à procura de discrepâncias e desvios em relação ao que determinam os documentos legais. Se estamos dispostos a aceitar que políticas públicas são também o que fazem os agentes em suas práticas cotidianas é porque estamos dispostos a romper com as análises normativas, que tem nos documentos públicos institucionais o referente principal de avaliação. Como alertam Schuch e Fonseca (2009), neste tipo de análise há um risco de tratar qualquer discrepância entre o texto legal e a prática como sinal de “atraso histórico”, “apropriação indevida”, “falta de compreensão” dos agentes sociais. Para evitar esta “tarefa ingrata”, como afirmam, não sem ironia, Schuch e Fonseca, acredito que o diálogo com o antropólogo Théóphilos Rifiotis e sua leitura sobre Direitos Humanos seja essencial, já que estamos falando sobre políticas públicas e agenciamentos que compõe o Sistema de Garantia Direitos das Crianças e Adolescentes.

Para Rifiotis (2014), “o modo como os Direitos Humanos são apreendidos, interpretados, apropriados e operados não podem ser simplesmente considerados em termos de adequação, mas pelos modos distintos que contribuem para sua construção como prática social” (p.136). Temos em Rifiotis um deslocamento: os Direitos Humanos passam a ser entendidos para além da normatividade; mais do que um conjunto de textos legais, devemos entendê-los também como práticas sociais. Aqui me arrisco a afirmar que o exercício de dessubstancialização, em relação ao Estado e às políticas públicas a que nos referimos acima, é realizado por Rifiotis no tocante aos Direitos Humanos.

Neste sentido, suas discussões sobre políticas públicas e direitos humanos abrem o caminho para que possamos abordar a relação que Heitor estabelece com o trabalho remunerado, por exemplo, sem nos prendermos a uma leitura normativa (que se contentaria em sublinhar a ilegalidade desta prática, tendo como referente os direitos de Heitor enquanto criança, estabelecidos no ECA). Nesta leitura, que traz ao primeiro plano os direitos dos sujeitos, o ponto de vista de Heitor desaparece, e se não desaparece completamente, é considerado exterior às discussões sobre os direitos de crianças e adolescentes. É exatamente aí que reside o problema. Parafraseando Rifiotis (2014), esta seria uma análise de um esqueleto de valores abstratos, sem a carne e o sangue da vida cotidiana, ou seja, uma análise que oblitera

a “dimensão vivencial” dos sujeitos. Para o autor, os dilemas, as contradições e leituras divergentes dos sujeitos sociais devem ser abordados como estruturantes e não exteriores às discussões sobre Direitos Humanos e políticas públicas que tem como objetivo assegurar os direitos de determinadas parcelas da população.

Assim, analiticamente, o que Rifiotis propõe é deslocar o foco dos direitos dos sujeitos para os sujeitos de direitos. O que à primeira vista pode parecer uma simples inversão de termos, representa na verdade não só uma proposta analítica, mas uma concepção específica daquilo que denominamos Direitos Humanos. Pois estes são definidos não somente pelas declarações, normativas e legislações, mas também pelos dilemas, paradoxos e contradições que produzem e que, incorporados à análise, ajudam a compor aquilo que denominamos Direitos Humanos. É por esta razão que podemos apreende-los para além da normatividade, também como práticas sociais. Outra consequência da proposta analítica de Rifiotis, que se alinha com a proposta de Maluf, e de Fassin em relação aos estudos sobre políticas públicas, é que é preciso incorporar à análise dos Direitos Humanos (e das políticas públicas) os modos de apropriação dos sujeitos sociais. Ou seja, Heitor e as crianças atendidas, sua mãe e todas e todos os familiares, as coordenadoras do Projeto Renascer, professoras, funcionárias, suas práticas, discursos, agenciamentos, dilemas e conflitos, serão abordados não enquanto meras ilustrações de processos do Estado, ou da implementação de políticas públicas, mas sim como parte daquilo que faz o Estado, como parte constituinte do Sistema de Garantias dos Direitos de Crianças e Adolescentes. Afinal, nas palavras de Fassin (2015), “estudar o Estado, dentro de um período histórico específico, é apresentar o que os agentes fazem quando trabalhando para o Estado e considerar as políticas que implementam” (p. 4).

Posso então retomar o conceito de instituições, que tanto me assombrou durante o início da pesquisa de campo, a partir de outro campo de problematização. Seguindo Fassin (2015), instituições, sejam elas a polícia, o sistema jurídico, serviços sociais, o Sistema de Proteção a Criança e ao Adolescente ou o Comosg, são o locus onde o Estado é produzido. Parafraseando Fassin (2015), se as instituições que compõe o Estado são objetos de estudo interessantes o são enquanto interseção de políticas e práticas, que nos permitem conectar, a partir da atuação dos agentes e das legislações e normativas, o nível macrossocial das políticas públicas e o nível microssocial das práticas individuais. Desta forma, o estudo de projetos sociais, como o Projeto Renascer, nos permite, ao mesmo tempo, refletir sobre os modos de gestão da infância e de populações “vulneráveis”, sobre o trabalho daquelas e daqueles responsáveis pela implementação de tais políticas de gestão e sobre a experiência daqueles e daquelas que o Estado busca “atender” com estas iniciativas. As normativas e legislações delimitando o

trabalho de gestores e os sujeitos entendidos como “público alvo”; gestores e público alvo emprestando “conteúdo” (carne e sangue) as normativas, num movimento contínuo que produz Estado (e sujeitos, ou modos de subjetivação, como veremos a seguir).

Neste sentido, segundo Fassin (*ibidem*), “as instituições têm uma dimensão dual com efeitos contraditórios: suas restrições impõem limites à liberdade dos agentes, enquanto sua estrutura os possibilita a viver juntos” (p. 7, *tradução livre*). Esta dimensão, nos permite pensar nos “efeitos” das instituições. Como nos lembra Trouillot (2001), as práticas e os processos estatais podem ser também reconhecidos através de seus “efeitos”. Segundo o autor, um destes efeitos é a produção de sujeitos específicos, individualizados e correlatados à problemas sociais. Isto é, as políticas públicas produzem também os sujeitos que serão abordados como seu “público alvo”, no caso do presente trabalho, estes sujeitos são as “crianças/adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade”.

Neste ponto, é importante ter em mente que os “sujeitos” são entendidos a partir de uma perspectiva crítica. Para que possamos problematizar o sujeito, enquanto categoria analítica, o primeiro ponto a marcar, seguindo o caminho proposto por Maluf (2011), é que trabalhar com o conceito de sujeito é, necessariamente, utilizar o conceito “sob rasura”¹⁵. Ou seja, tal conceito deve ser trazido ao debate antropológico junto com a história crítica que carrega. Neste sentido, vale lembrar que, para a teoria social crítica, como o campo dos estudos feministas, estudos pós-coloniais, ou das perspectivas foucaultinas, “não há *o sujeito*, o sujeito (enquanto ente unificado, substantivo, prévio à experiência, o sujeito da razão, representado na teoria antropológica clássica pela figura do “indivíduo moderno”) é uma ficção” (Maluf, 2011, p.3)¹⁶. Já no campo da antropologia, alguns autores (Moore, 2000; Ortner, 2005) têm apontado para a falta de uma “teoria do sujeito”¹⁷. Como sublinha Maluf (2011), apesar da existência de debates sobre o sujeito neste campo, faltam-nos ainda conceitos e modelos teóricos que nos permitam refletir sobre as configurações do sujeito e da subjetividade¹⁸. Um caminho interessante,

¹⁵ A ideia de “conceito sob rasura”, acionada por Maluf, é no movimento analítico proposto por Stuart Hall em relação ao conceito de identidade.

¹⁶ Conforme Hall (1998), podemos observar na teoria social e nas ciências humanas cinco focos de discussões que tiveram como maior impacto o descentramento final do sujeito cartesiano. Em primeiro lugar, temos o pensamento marxista em sua versão contemporânea, seguido pela psicanálise, desenvolvido a partir do impacto da teoria do inconsciente de Freud; em terceiro lugar, temos o trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure; um quarto descentramento pode ser observado no trabalho de Michel Foucault e, finalmente, Hall sublinha o impacto do feminismo. Esses são tópicos que valeriam uma discussão à parte; isso nos levaria muito longe. Por ora, vale dizer que as áreas de debate teórico sistematizadas por Hall apontam para uma reformulação da noção de um sujeito unificado, que se toma como a única origem de sua ação.

¹⁷ Sherry Ortner (2005), a partir da Teoria da Prática, propõe reinstaurar a centralidade do sujeito na teoria social, teorizando-o de modo que não se reinstale o “universalismo ilusório do ‘homem’”.

¹⁸ De acordo com Maluf (2011), grande parte das discussões antropológicas sobre o sujeito “refere-se a questões metodológicas e éticas sobre a relação dos/as antropólogos/as com seus sujeitos de pesquisa ou, no plano analítico,

segundo a autora, é o diálogo com outros campos, como o feminismo ou os estudos pós-coloniais¹⁹.

Trabalhar a partir da crítica do sujeito não significa repudiar ou negar o sujeito, mas propor a interrogação sobre sua construção como premissa fundamentalista ou dada de antemão (Butler, 1998)²⁰. Desta forma, a questão que se coloca novamente aqui, é a questão que, de certa forma, constitui minha trajetória enquanto pesquisadora: como problematizar a ideia da multiplicidade dos sujeitos, sua agência, tendo em mente o caráter relacional de sua construção? Sendo que o ponto de partida para esta discussão é a ideia de que o sujeito não é dado de antemão, não é um ponto prévio do qual emana a ação e o poder. Neste sentido, o trabalho de Foucault é central, já que o autor nos ajuda a evidenciar que os sujeitos são efeitos e não as causas do discurso. Sua análise dos modos de subjetivação pode ser entendida como uma espécie de história do sujeito moderno. Nas palavras de Butler (1998), autora que dialoga com Foucault, “o sujeito é ele mesmo o efeito de uma genealogia que é apagada no momento em que o sujeito se torna como a única origem de sua ação”.

É importante sublinhar que trabalhar a partir desta perspectiva também não significa afirmar que o sujeito seja completamente determinado, destituído de agência. Neste sentido, nunca é demais reforçar o modo particular de Foucault de conceituar o poder, não como algo que nega, domina e reprime a subjetividade. O poder para Foucault não era exclusivamente negativo (a negação da vitalidade e capacidades individuais). Nas palavras de Rose (1998), o poder para Foucault trabalha através da subjetividade e não contra ela. Eis a sua positividade: as relações de poder criam, moldam, constituem a subjetividade, os sujeitos. Além disso, os dispositivos de poder, estas “redes de relações entre discursos, instituições, regulamentos, arquiteturas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, entre o dito e o não dito” (CASTRO, 2009), são limitativos e habilitantes. Em outras palavras, é exatamente o caráter constituído do sujeito que possibilita sua capacidade de ação.

situa o sujeito no interior da configuração individualista moderna, muitas vezes reduzindo-o a esta”. Embora, continua, possamos também afirmar que o “sujeito” está presente, mesmo que de forma “espectral” em outros campos dos estudos antropológicos, como na etnologia ameríndia, em sua vertente perspectivista, ou em estudos que recolocam a questão da “agência”. Neste sentido, ainda segundo Maluf (2011, comunicação oral), tendo em mente as discussões sobre a fabricação da pessoa, o trabalho de Dumont, entre outros, talvez possamos pensar na antropologia como um sexto descentramento do sujeito cartesiano.

¹⁹ A própria autora realiza este projeto, ao discutir a possibilidade de uma antropologia do sujeito, propondo um diálogo “tenso” entre os paradigmas antropológicos clássicos da discussão de Indivíduo, Pessoa e corpo, as teorias da modernidade e do sujeito moderno construídas em outras áreas e a discussão sobre sujeito e subjetividade em parte do pensamento crítico contemporâneo (estudos feministas, pós-coloniais, o pós-estruturalismo e a filosofia da diferença).

²⁰ Como coloca Butler (1998), trata-se de propor a “desconstrução” da categoria do sujeito como suspensão, “desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas” (1998, p.14).

Podemos voltar ao argumento de Fassin (2015) sobre a dimensão dual das instituições e seu caráter contraditório, a partir das considerações propostas pelas abordagens críticas do conceito de sujeito. Tornar-se sujeito é, ao mesmo tempo, ser feito súdito cativo, constrangido pelas regras que o constituem, e também ser habilitado e tornar-se agente a partir deste mesmo movimento. A aparente contradição nunca é resolvida, pois é constituinte, é o próprio processo de subjetivação; ser subordinado pelo poder e, ao mesmo tempo, torna-se sujeito. Além disso, este não é um movimento unívoco, um ato fundador que instaura “o” sujeito de forma definitiva. Se o sujeito não é um ponto prévio do qual emana a ação, o poder também não é um ponto final, estabelecido de modo absoluto. Como lembra Butler (1998), estes processos, que são processos, modos de subjetivação (e não um ato único), são repetitivos, sistemáticos, contínuos e múltiplos. Isto é, o sujeito não remete a uma forma única, mas a posições intrínsecas muito variáveis, que fazem parte do próprio enunciado (Deleuze, 2005). A partir deste horizonte de problematização é possível retomar o desafio de pensar “a pluralidade da experiência dos sujeitos sem produzir uma pretensa unidade totalizadora sobre eles” (Rifiotis; Vieira; Dassi, 2014), desafio este que orienta as discussões desta tese. Contudo, para tanto, é preciso seguir mais adiante no caminho traçado por Foucault (1984), Fassin (2009, 2012a, 2012b, 2015), Rifiotis (1996, 2007), Fonseca e Cardarello (2009), Vianna (2002, 2013), Patrice Schuch (2011) entre outros, e se debruçar sobre a dimensão moral (e ética) dos processos de subjetivação e dos dispositivos institucionais. Vejamos.

3.2. Economia Moral, Subjetividades Morais e Razão Humanitária

Fonseca e Cardarello (2009), ao realizarem um levantamento comparativo sobre os motivos do ingresso das crianças em Unidades Residenciais Transitórias (URT)²¹ nos anos de 1985 e 1995, notam uma mudança significativa. Esta mudança aparecia nos relatórios do Serviço Social do Programa das URT’s. Segundo as autoras, para além da proliferação de categorias para dar conta da institucionalização²², o que mais chama a atenção é “o aumento sensível de categorias que sublinham a falta de moral dos pais e tutores” (FONSECA; CARDARELLO. 2009).

²¹ As Unidades Residenciais Transitórias fazem parte da rede de atendimento à criança e ao adolescente do Rio Grande do Sul. As URTs abrigam crianças e adolescentes que estão ou sobre Medida Protetiva ou cujos pais perderam ou estão em vias de perder o *pátrio* poder. Estas unidades são casas projetadas para cerca de 10 crianças e/ou adolescentes.

²² No ano de 1985, os motivos para a institucionalização das crianças foram organizados em 10 rubricas principais, subdivididas em 19 categorias. Já em 1995, eram 19 rubricas principais subdivididas em nada mais nada menos que 251 itens; “parecia existir uma categoria à parte para cada criança que entrava na instituição” (FONSECA; CARDARELLO. 2009).

CARDARELLO, p.240). Mais especificamente, elas identificam um deslocamento na categorização dos motivos que levam as crianças ao abrigo: de “problema socioeconômico” para “negligência”. Esta mudança de categorização, como argumentam ao longo de todo o artigo, “revela uma mudança de enfoque na visão da infância pobre e de sua família no Brasil” (p.242) e não apenas uma mera mudança de nomenclatura numa época pós-ECA. Nas palavras de Fonseca e Cardarelo (2009):

Hoje, mais do que nunca, a família pobre, e não uma questão estrutural, é culpada pela situação em que se encontram seus filhos. É ela que é “negligente”, maltrata as crianças, as faz mendigar, não lhes proporciona boas condições de saúde, enfim, “não se organiza”. Em suma, parece que a família pobre – e não o “Poder Público” ou “a sociedade em geral” – é o alvo mais fácil de represálias. Cria-se então uma situação particular em que a noção de “criança cidadã” leva como complemento quase inevitável a de “pais negligentes” (p.243)

A própria noção de “abandono” muda. Se na década de 1980, a definição de abandono adotada pela FEBEM do Rio Grande do Sul não definia causas ou culpados, no final da década de 1990, o abandono pressupõe os pais ou responsáveis que se negam a assumir os cuidados de seus filhos e filhas. E a negligência é definida como “ato ou efeitos dos responsáveis de não fazer aquilo que moral ou judicialmente deveriam fazer. Portanto inexistente preocupação com os cuidados” (p.241).

O que apontam Fonseca e Cardarelo é que questões que até o início dos anos 1990 eram tratadas como estruturais (“problema socioeconômico”) passam a ser abordadas enquanto morais (negligência). Se aceitarmos que esta tendência ultrapassa o caso específico estudado por Fonseca e Cardarelo, e esta é a hipótese aqui, como veremos ao longo da tese, temos que admitir que esta é uma mudança significativa nos modos de gestão da infância, principalmente a infância “vulnerável”. Mudança essa que, segundo as autoras, não pode ser compreendida apenas se levarmos em conta a implementação do ECA. Mas enfim, o que possibilita esta mudança? O que torna possível as profissionais envolvidas com a gestão de crianças e adolescentes, multiplicar rubricas de motivos para institucionalização, invisibilizar problemas estruturais e culpabilizar famílias, apontando falhas morais?

Sugiro que, para compreendermos esta virada, é preciso, como afirma Fassin (2015), explorar a dimensão moral do Estado e das relações com as populações em situação de vulnerabilidade (ou precariedade). Em suas palavras, é preciso explorar o “coração do Estado”, “como as instituições avaliam e sentem” (FASSIN, 2015, p.8). Para tanto, Fassin propõe que façamos uso de dois conceitos complementares, “economia moral” e “subjetividade moral”.

Por “economia moral”, Fassin (2009) entende “a produção, disseminação, circulação e uso de emoções e valores, normas e obrigações no espaço social” (p. 1257), que caracterizam um momento histórico específico. O que torna o conceito interessante é que ele nos permite explorar as fronteiras da moral e sua articulação com a política, como pretendia E. P. Thompson quando o propôs pela primeira vez para analisar as revoltas por comida na Inglaterra do século XVIII (EDELMAN, 2012). Fassin (2009, 2012a) revisita o conceito para analisar o uso de sentimentos morais na política contemporânea. Para o autor, tornou-se imperativo pensar a política contemporânea, os modos de governo, em diálogo com a dimensão moral. Isso porque, para Fassin (2009, 2012a, 2012b), questões morais e éticas passaram a fazer parte dos debates da esfera pública de um modo mais intenso ao longo das duas últimas décadas do século XX. Certamente, isso não significa que valores morais já não permeassem a política, mas houve uma espécie de “moralização” da esfera política, que permite que se possa justificar ações privadas e públicas através de sentimentos e julgamentos morais. Fassin denomina este movimento, esta “nova economia moral”, de “razão humanitária” ou “humanitarismo”.

O “humanitarismo” é entendido como um modo de governo que diz respeito a qualquer situação caracterizada pela precariedade. O termo “governo” aqui remete ao conceito foucaultiano, isto é, diz respeito a técnicas e procedimentos projetados para ordenar comportamentos, “conduzir condutas”. Neste sentido, inclui e ultrapassa as intervenções estatais, administração local, organismos internacionais e instituições políticas. Isso porque, como bem lembra Edgardo Castro (2009), dois eixos constituem a noção foucaultiana de “governo” (e, conseqüentemente, governamentalidade): “o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo” (CASTRO, 2009 p. 190). É importante ter isso em mente porque é no intercruzamento desses dois eixos que os modos de objetivação-subjetivação estão situados. Como vimos acima, ao explorar a noção de sujeito, para Foucault, os modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito. Ou seja, por um lado são os modos como o sujeito aparece como objeto das relações entre saber e poder e, por outro, são as maneiras como se relaciona consigo mesmo (o modo como o sujeito se constitui como sujeito moral).

Se a razão humanitária, enquanto economia moral, refere-se ao primeiro eixo do conceito foucaultiano de governo, o conceito de “subjetividade moral” toca no segundo. Já que, segundo Fassin (2015), “subjetividade moral” se refere ao processo a partir do qual os indivíduos desenvolvem práticas éticas em suas relações consigo mesmo e com os outros” (p. 9). Desta forma, o conceito de “economia moral” nos permite trazer à tona as relações entre saber, poder e moral no governo da precariedade e “subjetividade moral” nos permite trazer à tona a agência dos sujeitos, o modo como se constituem como sujeitos morais. Como dito acima, visitar o

conceito de “economia moral” e pensar nos termos de “subjatividade moral” foi o caminho proposto por Fassin (2009, 2012a, 2012b, 2015) para que possamos compreender mudanças no “governo da precariedade” nas últimas décadas do século XX.

Para Fassin (2012a, 2012b), pensar nos termos da razão humanitária é afirmar que os sentimentos morais se tornaram a força essencial da política contemporânea, “eles alimentam os discursos e legitimam as práticas, particularmente se estes discursos e práticas focam nos menos favorecidos e dominados” (FASSIN, 2012a, p.1). Neste contexto de análise, sentimentos morais são as emoções que voltam nossa atenção para o sofrimento dos outros e nos fazem querer remediá-lo. Eles conectam afetos com valores, sensibilidade com altruísmo. A compaixão representa a mais completa representação dessa combinação paradoxal de coração e razão: a empatia sentida pelo infortúnio do outro gera a indignação moral que pode impulsionar a ação para que a situação mude; o humanitarismo é uma política da compaixão. Nesta economia moral, o vocabulário do sofrimento, compaixão, assistência e responsabilidade de proteger (aqueles que sofrem, os fracos) passa a ser parte de nossa vida política. É o que define e justifica práticas de governo (seja uma intervenção militar ou assistência financeira para vítimas de desastres ambientais)²³. Em outras palavras, o humanitarismo é um modo de governo da precariedade que mobiliza a empatia no lugar do reconhecimento de direitos. Nesta economia moral, o “sofrimento” toma o lugar da “desigualdade”, o “trauma” toma o lugar do “reconhecimento das violências” e mobiliza-se a ideia de “compaixão” ao invés da “justiça”. Contudo, nesta perspectiva, a linha que separa o estatuto de vítima inocente (por isso digna de compaixão) do perigo em potencial (fonte de ameaça) é tênue; a vulnerabilidade pode, rapidamente, dar lugar à ideia de perigo. Ou, nas palavras de Fassin (2015, p. 2), “a linha que separa os categorizados como perigosos e aqueles categorizados como em perigo; entre aqueles destinados à repressão e os que inspiram compaixão é tênue e permeável”. Isso porque, é importante lembrar, como alerta Fassin (2012a), que falar nos termos do humanitarismo é chamar atenção para o modo como os sentimentos morais tornaram-se generalizados como um quadro de referências para a vida política contemporânea. Neste contexto, a tensão entre o impulso humanitário e o desejo de segurança está sempre presente; a política da compaixão contemporânea não exclui uma política de repressão, ambas fortemente ancoradas em

²³ Certamente, admite Fassin (2012a), acionar a linguagem dos sentimentos morais pode nada mais ser que um modo de criar uma cortina de fumaça que mobiliza sentimentos para, por fim, impor a lei do mercado e justificar a brutalidade da realpolitik. Mas, mesmo assim, resta ainda a pergunta: porque isso funciona? Resta-nos ainda compreender como e porque esta linguagem tornou-se tão eficaz. Nas palavras de Fassin (*ibidem*): “no mundo contemporâneo, o discurso dos afetos e valores oferece um ótimo retorno político, e isso certamente precisa ser analisado” (p. 3).

avaliações e sentimentos morais. O “desejo de ajudar”, de “salvar” os sujeitos vulneráveis pode, facilmente, transformar-se no pânico moral que vê nestes mesmos “outros” um risco.

No que toca às políticas da infância, o humanitarismo traz ao primeiro plano a figura da criança enquanto vítima, atualizando e expandindo uma construção moral da infância²⁴. A criança “em situação de vulnerabilidade” é duplamente vulnerável, tanto porque encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quanto por ser esta a “natureza” do seu ser, tendo em mente a visão universal de criança: é vulnerável porque é inocente e incapaz de cuidar de si mesma. Isso significa que é preciso que o sujeito criança corresponda ao ideal: inocente e incapaz, dócil e facilmente tutelável. A “quebra” deste comportamento idealizado inverte o polo moral; a vítima pode rapidamente dar lugar à ameaça. Como afirma Vianna (2002, p. 297), a “infância em risco encarna, ao mesmo tempo, a representação da infância ameaçadora”. Neste sentido, qualquer comportamento da criança (real ou imaginado) que possa ser lido como “mau comportamento” anulará sua inocência potencial e a transformará em uma ameaça. Como veremos, em alguns casos, essa passagem de “vítima” à “ameaça” implica que os sujeitos deixem de ser referidos enquanto “criança” e passam a ser descritos como “pestes”, “monstros”, “mulherzinha”²⁵. Já que, para aqueles e aquelas que operam a partir dessa lógica, ser criança é ser, por definição, inocente, vulnerável e, em larga medida, dócil.

Assim, podemos afirmar que, dentro da perspectiva do humanitarismo, as crianças são entendidas a partir da afirmação fundamental de que são criaturas inocentes, que não podem ser responsabilizadas pelo que lhes acontece e, ainda, como seres vulneráveis, precisam de proteção. Segundo Fassin (2013), estas duas afirmações têm contrapartida em duas noções a elas relacionadas: sendo inocentes, são os adultos (na figura dos pais e familiares) aqueles frequentemente responsáveis pelas tragédias que lhes assolam e, sendo vulneráveis, a sociedade é obrigada a fazer o papel dos pais faltosos, através do Estado ou da filantropia. Aqui, a vulnerabilidade passa a ser uma condição moral e individual da criança e não uma categoria socioeconômica cujo objetivo é ressaltar a dinâmica da reprodução da desigualdade social para além da noção de pobreza (ABRAMOVAY *et al*, 2002), que faria referência a toda rede familiar na qual as crianças estão inseridas. Isto é, sendo a vulnerabilidade considerada uma

²⁴ É importante lembrar que mesmo nossa noção de “vítima” foi profundamente alterada ao longo das últimas décadas do século XX, graças aos movimentos que a categoria de “trauma” passa a agenciar e as novas conexões morais e políticas que estes movimentos acionam (FASSIN; RECHTMAN, 2009).

²⁵ “Pestes” e “monstros” são normalmente acionados para falar sobre meninos com comportamentos considerados problemáticos, já “mulherzinha” é exclusivamente usado com as meninas na mesma situação. Seria impossível usar “homenzinho” para se referir aos meninos considerados problemáticos. Já que, ao contrário do que acontece com “mulherzinhas”, dizer que um menino é um “homenzinho” é, sempre, positivo. Mas, em relação às meninas, “mulherzinha” pode tanto ser um elogio (ressaltando a responsabilidade da criança), quanto uma avaliação do caráter problemático da menina.

característica da criança, as realidades social e econômica das famílias (dos adultos responsáveis por elas) são obliteradas e torna-se possível culpabilizar os pais ou responsáveis por, digamos, “negligência”. A inocência das crianças é acionada em contraste com a suposta irresponsabilidade dos adultos; se as crianças precisam de proteção, essa necessidade de proteção passa a estar diretamente ligada ao comportamento dos pais ou responsáveis: “a noção de ‘criança rei’ [que se relaciona com a ideia de infância universal, detentora de direitos e que precisa ser protegida] irrealizável em tantos contextos, engendra seu oposto – a noção de criança martirizada – e, com esta, um novo bode expiatório: os pais algozes” (FONSECA; CARDARELLO, 2009, p.248). Nesta lógica, se precisam ser separadas das famílias, como nos casos analisados por Fonseca e Cardarello (2009), é porque seus pais são “negligentes” e não mais porque suas redes familiares estão inseridas em contextos socioeconômicos desiguais.

Desta forma, em relação às políticas da infância de modo geral, e em relação ao cotidiano do Projeto Renascer de modo mais específico, trabalhar a partir da perspectiva de Fassin, permite-nos pensar como as questões morais surgem e são abordadas; como questões não morais são por vezes recolocadas como se fossem e o que estes deslocamentos, do político para o moral, produzem no cotidiano da instituição. A pesquisa etnográfica nos ajudará a entender como as crianças (e seus familiares) atendidas pelo Projeto Renascer podem ser interpeladas enquanto sujeitos que compõe um “grupo”, uma parcela da população que hora é abordada enquanto uma “questão sociopolítica”, hora enquanto uma “questão moral”. Falar nos termos da “questão sociopolítica”, no contexto da tese, significa trazer ao primeiro plano a dimensão política e social da construção da infância vulnerável, tanto empiricamente quanto como caminho para pensar os problemas que as crianças e seus familiares enfrentam. Já pensar as crianças (e seus familiares) nos termos da “questão moral” é acionar uma perspectiva mais centrada na economia moral humanitária.

Além disso, as considerações expostas acima possibilitam também trazer ao primeiro plano da análise a dimensão ética, ou seja, o modo como funcionárias, funcionários do Comosg, as crianças e seus familiares e a pesquisadora se constituem enquanto sujeitos morais²⁶.

Por fim, seguindo Fassin (2008, 2012a), é importante ressaltar que o humanitarismo, este movimento que aborda a realidade social a partir da linguagem da compaixão,

²⁶ Tenho em mente aqui, a definição de Foucault (1984) sobre moral e ética. Para Foucault o conceito de “moral” deve ser pensado a partir de três eixos. Por moral entende-se (1) “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como pode ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc”; (2) “o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos”; (3) “a maneira pela qual é necessário conduzir-se, isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral”. A esta última dimensão Foucault se refere como ética, “domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral” (FOUCAULT, 1984, p. 26-27).

é espelhado por uma conversão epistemológica e também emocional, de pesquisadores e intelectuais para esta visão do social, que se tornam mais sensíveis para a subjetividade dos agentes e para a experiência de dor e aflição. (...) Exclusão e infortúnio, sofrimento e trauma tornaram-se lugares comuns nas Ciências Sociais, dando legitimidade acadêmica ao novo discurso político (FASSIN, 2012 a, p.6).

Reconhecer isso importa, porque, como lembra Rabinow (1995), não podemos pensar sobre o que produzimos, fora de seu próprio contexto de produção. Se as temáticas ligadas à nova economia moral se tornaram cada vez mais centrais para a agenda das Ciências Sociais, é preciso tomar este movimento também como um objeto de estudo; esta é uma necessidade epistemológica. Como dito anteriormente, isso significa reconhecer que este trabalho (e toda a minha trajetória enquanto pesquisadora) também está, de certa forma, ligado à lógica humanitária, no sentido que me proponho a trazer ao primeiro plano da análise a experiência daquelas e daqueles que vivem situações de exclusão e desigualdade. Tornar isso também parte da análise é relevante porque, como lembra Fassin (2008, p. 7), “quanto mais conscientes e críticos estivermos de nossos próprios pressupostos e certezas – ao invés de mantê-los numa caixa-preta de autocontentamento – mais somos capazes de respeitar o alicerce epistemológico e os compromissos políticos de nosso trabalho científico”.

Além disso, apesar da indignação moral frente às desigualdades sociais me constituir enquanto sujeito, meu objetivo, enquanto pesquisadora, não é a denúncia. Interessa sim, construir um trabalho que contribua para tornar o “mundo social mais inteligível” (FASSIN, 2016) e “problematizar o cotidiano e o banal” (FASSIN, 2013). No limite, trata-se de potencializar aquilo que produzimos para que possamos pensar a antropologia mais como uma “análise crítica da moral” do que um “discurso moral” (Fassin, 2008). A diferenciação proposta por Fassin (2008) aponta para a distinção entre um discurso enunciado *a priori*, ancorado em princípios morais intangíveis que não necessitam da validação etnográfica – o discurso moral –, e uma análise que é formulada *a posteriori*, como resultado da investigação, ancorada tanto na pesquisa empírica quanto em discussões teóricas e que encontra sua validação exatamente na prática etnográfica.

Assim, o desafio que proponho na presente tese é pensar sobre as políticas contemporâneas da infância, a partir da etnografia do cotidiano em um projeto social, o Projeto Renascer, desenvolvido pelo Conselho de Moradores do Saco Grande em Florianópolis (SC). O trabalho etnográfico nos permitirá explorar como a infância (e as crianças) podem ser abordadas ora enquanto uma “questão social” e ora como uma “questão moral” e quais os efeitos que estas diferentes perspectivas produzem no cotidiano. Para tanto, parto da análise de

Fassin sobre economias morais, notadamente o humanitarismo, um modo de governo que diz respeito a qualquer situação caracterizada pela precariedade, no qual as questões morais passam ao primeiro plano dos debates e intervenções políticas, tornando possível que ações privadas e públicas sejam validadas através de sentimentos e julgamentos morais. Tendo em mente que, ao abordar os modos de governo, faço referência à concepção foucaultina de governo e seus dois eixos constituintes: o governo dos outros e o governo de si. Isto é, os modos como o sujeito aparece como objeto das relações entre saber e poder e as maneiras como se relaciona consigo mesmo (o modo como o sujeito se constitui como sujeito moral).

4. Estrutura da tese

A presente tese está organizada em quatro capítulos: no Capítulo 1, intitulado “O Conselho de Moradores do Saco Grande e o Projeto Renascer”, conhecemos um pouco sobre a cidade de Florianópolis, sobre o bairro do Saco Grande, sobre o Comosg, o Projeto Renascer, suas funcionárias e funcionários e seu público alvo. O objetivo deste capítulo é conduzir o leitor até o Projeto Renascer, apresentar meus interlocutores e, mesmo que brevemente, as dinâmicas e questões centrais que abordaremos ao longo do restante da tese.

No Capítulo 2, “O Projeto Renascer: um projeto social em ação”, o objetivo é duplo. Por um lado, interessa compreender como a coordenação do Projeto Renascer e a direção do Comosg entendem seu trabalho ali, como um caminho para compreender algumas das facetas das tecnologias de governo da infância. Por outro lado, será possível também acompanhar como aquelas envolvidas na coordenação se constituem enquanto sujeitos morais a partir de sua atuação. Assim, exploraremos como Tati, Nina, Aristides e Marilda entendem o trabalho do Projeto Renascer e elaboram alguns dos dilemas que enfrentam cotidianamente. Neste sentido, o trabalho no Projeto Renascer, enquanto parte de um conjunto de dispositivos institucionais voltados à gestão de populações vulneráveis, é abordado aqui também enquanto modo de subjetivação²⁷.

Já no Capítulo 3, denominado “Brincar *direitinho*”, o brincar é abordado enquanto um campo de disputas e tensões. Estas disputas podem dizer respeito à ordem da fila quando se

²⁷ Tendo em mente os dois sentidos que expressão “modos de subjetivação” assume na obra de Foucault, segundo Edgardo Castro (2009). No primeiro sentido, pensamos modos de subjetivação como “modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Em relação ao segundo sentido, interessa refletir sobre “a maneira em que o ser humano se transforma em sujeito” (*ibidem*); esta é a dimensão ética do conceito foucaultiano de modos de subjetivação, que volta sua atenção para os processos de cultivo de si.

pula corda, ou à eterna questão de se é possível, ou não, guardar o lugar na fila para alguém e sobre quem tem autoridade para arbitrar estas questões. Contudo, estas disputas podem também girar em torno do que pode ser caracterizado como uma brincadeira e quando é legítimo acionar esta interação. Ao abordar o brincar no cotidiano do Projeto Renascer, não me interessa traçar um inventário das brincadeiras que observei entre as crianças, mas compreender o brincar como campo de disputas, tecnologia de governo e modo de subjetivação das crianças.

Por fim, no Capítulo 4, “Transgressões, Resistências e Participação. As *conversas* e o *caderno*” vamos abordar as ações das crianças que são consideradas, em determinadas situações, como afrontas, desafios, desobediências, desrespeito, enfim, que são consideradas transgressões às normas e regras que deveriam obedecer. Interessa explorar quais ações são consideradas transgressões, em que contextos e como aqueles envolvidos na situação lidam com estes momentos de quebra. As transgressões, e desvios do comportamento desejado (que vão desde atos de desobediência, “gracinhas”, desafios a autoridade, até fazer “corpo mole”, dissimulação (ou *se fazer de rogado*), submissão falsa, ignorância fingida), são abordadas também como momentos em que as crianças oferecem resistência às manifestações de poder que as interpelam e constituem. Isto é, as transgressões e os desvios de comportamento são entendidos como “formas cotidianas de resistência” (SCOTT, 2002) acessíveis às crianças; formas de “participação” (RIBEIRO, 2015) das crianças em um cotidiano que, muitas vezes, não podem controlar.

Antes que possamos avançar, é importante explicitar que todas as falas de interlocutores, assim como termos nativos, são grafadas em itálico ao longo do texto. Aspas serão acionadas para marcar as citações da literatura consultada, ou conceitos teóricos. Além disso, gostaria de informar ao leitor que todos os nomes das crianças foram trocados. O mesmo não acontece em relação aos nomes dos e das profissionais responsáveis por elas. Esta estratégia nominal respeita as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescentes em relação às crianças e foi debatida com os profissionais citados ao longo da tese durante a pesquisa de campo.

Capítulo 1

O Conselho de Moradores do Saco Grande, o Projeto Renascer e algumas possíveis leituras da “situação de vulnerabilidade” e dos sujeitos.

Desço do ônibus, perto do Conselho de Moradores do Saco Grande (Comosg), pouco antes da 1h da tarde. A jornada, como sempre, foi longa: quase 3 horas para percorrer perto de 24 quilômetros que separam minha casa, em um bairro no sul da Ilha de Santa Catarina, do Saco Grande. De carro, o trajeto não levaria mais do que 40 minutos, mas, devido à lógica do transporte público local, a impressão é que vivo a mais de 100 quilômetros de distância. Esta é uma das características de Florianópolis: o relativo isolamento de seus bairros, que faz com que muitas das crianças que conheci no Saco Grande nunca tenham ido até o sul da Ilha e que algumas, mesmo morando em morros que têm vista para o mar, pouco tenham ido à praia. Assim, para que possamos entender melhor o cotidiano no Projeto Renascer e aquelas e aqueles que o frequentam, começo este capítulo apresentando ao leitor um pouco sobre Florianópolis e do bairro onde está localizado o Comosg. Mas, se acredito ser necessário falar sobre Florianópolis, o faço a partir de um lugar específico. Apresento ao leitor a cidade que é traçada por linhas que saem do Projeto Renascer. Ou seja, apresento as facetas de Floripa e do bairro do Saco Grande que acredito sejam importantes para que possamos entender os sujeitos da pesquisa e o espaço que habitam, aproveitando este movimento para também introduzir algumas das famílias que conheci durante a pesquisa.

Já na segunda parte do capítulo, apresento ao leitor o Projeto Renascer, seus funcionários e público alvo, esboçando também algumas das premissas e dinâmicas que constituem o Projeto Renascer em seu cotidiano. Desta forma, o objetivo deste capítulo é conduzir o leitor até o Projeto Renascer, apresentar meus interlocutores e, mesmo que brevemente, as dinâmicas e questões centrais que abordaremos ao longo do restante da tese.

1.1. Bem-Vindo a Floripa – A cidade e alguns daqueles que a habitam

Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e a maior parte de seu território está localizado na Ilha de Santa Catarina. Com uma média de 54 quilômetros de comprimento (norte-sul) e 18 de largura (leste-oeste), a Ilha se estende paralelamente ao continente, formando um canal estreito: 97,23% do território do município de Florianópolis é localizado na Ilha. Segundo dados do IBGE (2015), a população da capital é de 469.690 (sendo a segunda cidade mais populosa do estado e a 47ª do país). Contudo, a área metropolitana, localizada no

continente, tem uma população de 1.111.702 e inclui os municípios de Biguaçu, Palhoça, São José, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara.

Ao longo das últimas décadas, a área urbana da Grande Florianópolis tem expandido consideravelmente. O município de Palhoça, por exemplo, triplicou o número de habitantes nos últimos 20 anos, segundo dados do IBGE. Em meados de 2014, o município tinha mais de 20 bairros novos, que cresceram em torno de loteamentos, ainda não sancionados oficialmente. Muito deste crescimento está vinculado à oferta de habitações populares, como aquelas do programa “Minha Casa Minha Vida” da Caixa Econômica Federal. A Ilha de Santa Catarina tornou-se cara demais, enquanto cidades como Palhoça e Biguaçu tornaram-se cada vez mais atraentes, cidades dormitórios que absorvem a demanda por moradia popular²⁸.

A ligação terrestre entre a parte continental e a ilha é feita por três pontes: a Hercílio Luz, a Colombo Salles e a Pedro Ivo Campos, todas nomeadas em homenagem a antigos governadores do estado. A ponte Hercílio Luz, a maior ponte pênsil do país, está em reforma há mais de 30 anos e, no momento, está interditada²⁹. Enquanto esta ponte não fica pronta, o deslocamento entre a ilha e o continente é feito através das outras duas pontes. A Colombo Salles é a mais antiga das duas, inaugurada em 1975, tem 1.227 metros de extensão e quatro pistas que funcionam no sentido ilha – continente. Já a ponte Pedro Ivo Campos, inaugurada em 1991 (as obras começaram em 1982), fica ao lado da Colombo Salles, é responsável pela ligação no sentido continente – ilha.

Falo tanto sobre pontes porque esta é a única ligação entre o continente e a ilha e, sendo assim, é uma ligação constantemente congestionada. Priscila, funcionária do Comosg, é um dos milhares de pessoas que depende diariamente das pontes. Recém-casada durante a pesquisa, ela vivia em Palhoça, onde comprou um apartamento com seu companheiro, deixando assim o

²⁸ Segundo estudo realizado em parceria, por pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e da UFSC, entre 1985 e 2009, as áreas urbanas da Grande Florianópolis aumentaram 287,67%. O estudo ressalta que grande parte desta população se instalou em áreas irregulares e nas regiões periféricas das cidades satélites. Entre as consequências deste processo de urbanização, os pesquisadores chamam a atenção para o impacto ambiental: contaminação de recursos hídricos, como as nascentes, águas subterrâneas, rios e baías; desertificação do solo, impermeabilização do solo e desmatamentos. Vale sublinhar que a ocupação de áreas irregulares não é exclusiva das classes populares. Em Florianópolis, muitos dos empreendimentos de alto padrão, dirigidos às classes média e alta, são construídos de modo irregular. Este tipo de ocupação é bastante comum dentro da Ilha de Santa Catarina.

²⁹ A Ponte Hercílio Luz é a mais antiga das três (sua construção teve início em 1922 e foi concluída em 1926). Em 1982, a ponte foi interditada, sendo reaberta em 1988 para o tráfego de pedestres e bicicletas; novamente interditada em 1991 e, em 1997, o cartão postal da cidade foi tombado como patrimônio histórico. Ao longo das décadas, a ponte tem passado por inúmeras reformas. Segundo a relatoria do Tribunal das Contas do estado, até 2017, a atual reforma, que dura mais de 30 anos, já havia computado um gasto de R\$ 563 milhões. O ex-governador Raimundo Colombo afirmava que a última etapa da reforma, orçada em R\$ 261 milhões, já estava em andamento e que seria concluída em abril de 2018, mas isso não aconteceu.

bairro onde nasceu e onde mora grande parte de sua família, o Saco Grande, em busca de uma moradia cujas prestações coubessem no orçamento do jovem casal. Ambos trabalhavam e estudavam na Ilha e, assim, passavam grande parte do seu dia presos no trânsito. Tanto Priscila como eu não compreendemos muito bem porque em um canal tão estreito e com um mar tão calmo não há transporte marítimo. Mais um dos mistérios da Ilha da Magia, suponho.

Como Priscila trabalhava o dia todo no Comosg, no Saco Grande, e a noite fazia o magistério no Instituto Estadual de Educação, localizado no centro da cidade, era preciso usar o carro recém-comprado diariamente, já que seria impossível se deslocar via transporte público entre sua casa, o trabalho e o Instituto nos horários que ela precisa. Apesar do sistema de transporte público estar integrado há cerca de 20 anos, ou seja, apesar das rotas dos ônibus convergirem e se comunicarem a partir de alguns terminais centrais, há muitos problemas que tornam seu uso complicado.

São seis os Terminais de Integração em Florianópolis, todos eles dentro da Ilha. Mais três terminais foram construídos na época em que o projeto de integração foi implementado, mas estão desativados desde que foram construídos, ou seja, nenhum deles chegou a funcionar. Os dois únicos terminais no continente estão entre eles. Os terminais são importantes pois são o ponto de confluência de várias linhas, permitem que se troque de ônibus com mais facilidade e sem que seja preciso pagar a tarifa novamente. Como o preço da passagem de ônibus em Florianópolis está entre os mais altos do país, entende-se porque é preciso garantir a troca de linha sem novo custo. Com todos os terminais dentro da ilha, mesmo aqueles que estão se deslocando de um bairro no continente para o outro precisam necessariamente entrar na ilha, isso aumenta o trânsito nas pontes e o tempo da jornada consideravelmente.

Além disso, os horários dos ônibus que chegam e saem dos terminais não são sincronizados e as linhas que fazem as ligações para os bairros são esparsas e praticamente inexistentes durante os finais de semana. Esta é uma das razões que meu trajeto até o Comosg era tão demorado. Às vezes era preciso esperar mais de 40 minutos para pegar o próximo ônibus da linha, que havia partido 5 minutos antes que eu chegasse no terminal. Na minha rotina do trabalho de campo isto era um incômodo, contudo não me impossibilitava de realizar o trabalho, mas, se pensarmos na vida de Priscila, tudo muda. Dependendo do transporte público, como acontecia antes dela ter carro, significaria ter de abrir mão do trabalho no Comosg ou do magistério, ou da casa própria. Impossível fazer tudo o que ela faz, morando em Palhoça, de ônibus. Toda esta conversa sobre ônibus, terminais e pontes, ajudam a compreender uma das características mais marcantes de Florianópolis, sua geografia particular. Além de ser uma ilha, os bairros da capital de Santa Catarina são, de certa forma, isolados; afinal, há uma enorme

cadeia de montanhas coberta de floresta que atravessa praticamente toda a ilha, garantindo a qualidade do ar na maior parte dos bairros da cidade e, em parte, seu isolamento. As ligações, via transporte público, entre os bairros e o centro e entre os bairros entre si são bastante precárias. As limitações no transporte público tornam este fluxo ainda mais complicado para aqueles que não têm um meio de transporte próprio, como era o caso de inúmeras famílias atendidas pelo Projeto Renascer. Isso significa que, entre as crianças que conheci, havia aquelas que, mesmo morando em um morro com vista para o mar, nunca tinham ido à praia, já que não há linhas diretas de ônibus que ligam o Saco Grande às praias locais.

Esta é uma das razões que Priscila gosta de seu carro e da mobilidade e conforto que ele lhe proporciona. Nele fica mais fácil transportar as peças de roupa que vende para complementar sua renda e as doações de roupas, fraldas, calçados e miscelâneas que recolhe e distribui para o grupo de doações que administra no Facebook. Como Priscila, muitos dos moradores da Grande Florianópolis, que têm condições financeiras, optam pelo carro como meio de transporte. Não é à toa que Florianópolis é a terceira cidade do país com maior número de carros por habitantes, 1 carro para cada 2,2 habitantes (a média nacional é de 1 carro para cada 4,4 habitantes)³⁰. O resultado disso são vias e pontes engarrafadas e um movimento ainda maior durante o verão, quando a cidade triplica a população devido ao fluxo turístico. São cerca de 42 praias na ilha, que recebem em torno de 2 milhões de turistas durante o verão. Apesar do movimento turístico ser mais intenso durante o verão, a cidade recebe turistas ao longo de todo o ano, o que garante o funcionamento de um amplo setor de serviços ligado à atividade turística. O turismo é, inclusive, um dos cinco principais setores da economia da cidade, juntamente com a construção civil, comércio, tecnologia e serviços profissionais.

Mas não são apenas turistas que chegam à Grande Florianópolis. Segundo Mioto (2008), todos os municípios da região apresentam um crescimento populacional maior que o crescimento médio do estado. O que é significativo quando lembramos que o próprio estado de Santa Catarina foi o único estado do sul do país a apresentar saldos de migrações positivos entre 1991 e 2000. Além disso, entre 2005 e 2010 o estado apresentou o maior crescimento no número de imigrantes dos últimos 10 anos no país (IBGE, 2012).

Uma dessas pessoas que chegou à ilha neste período foi Edvania, cozinheira no Comosg durante grande parte da pesquisa e moradora do Saco Grande. Veio da Paraíba, para trabalhar como empregada doméstica. Foi uma amiga sua de lá que a apresentou para a futura

³⁰ A frota de motocicletas também tem crescido, segundo dados do IBGE e do Departamento Nacional de trânsito. Entre 2001 e 2013, o número de motos em Florianópolis aumentou 73,50%, atingindo uma média de uma moto para cada 9,4 habitantes (um pouco abaixo da média nacional de 9,7).

empregadora, que iria se casar com um político do estado e se mudar para cá. A oferta de emprego foi aceita na hora, mesmo depois da sua futura empregadora lhe dizer que aqui no Sul pagava-se muito menos pelo trabalho; sua oferta foi de R\$ 250,00 mensais (o salário mínimo na época era de R\$510,00). Mas Edvania aceitou, *eu precisava fugir do meu marido, antes que ele me matasse*. Sua única exigência foi poder trazer a filha de 2 anos. A empregadora aceitou, mas explicou que teria que descontar a passagem da menina do salário de Edvania, *era uma dívida que nunca acabava, ainda mais que ela descontava a comida da menina e a minha do meu salário também*.

Edvania conta que o início de sua vida em Florianópolis foi muito difícil. Como estava com a filha, ela não pode morar na casa onde trabalhava. Encontrou então uma pequena quitinete por R\$200,00, *era um buraco fedido, eu odiava lá, do lado de um esgoto*. Além disso, na tentativa de pagar as dívidas com a empregadora, ela deixava de comer e trabalhava longas horas nos finais de semana, quando os patrões recebiam convidados para jantares e festas. Sua vida começou a mudar quando um dos professores do EJA³¹, que ela frequentava no período noturno, na Escola Municipal Donícia Maria da Costa, a apresentou para Nina, diretora do Comosg.

Edvania conta que o professor reparou que ela sempre pegava o lanche na escola, mas nunca o comia. Ela fazia isso para levar a comida para sua filha, na esperança de diminuir a dívida com a patroa. Aos poucos, ela passa a confiar nele e lhe conta a sua história. Fala também sobre suas condições de trabalho. É quando ele lhe apresenta Nina, como alguém que poderia ajudá-la. Dito e feito. Nina lhe ajuda a encontrar um novo lugar para morar, uma casa ali mesmo no Saco Grande, no Morro do Caju (casa que Edvania adora), emprega-a como cozinheira no Comosg e matricula suas duas meninas no Projeto Renascer, desenvolvido pelo Comosg³². Não sem antes informá-la sobre seus direitos, o que permitiu que Edvania confrontasse sua empregadora e se visse livre da dívida das passagens e da alimentação. Contudo, ela optou por não denunciar a antiga empregadora, mesmo sabendo que trabalhava em condições análogas à escravidão. Quando lhe perguntei por que, ela respondeu:

Não acredito em justiça Tati, não tem justiça neste mundo. E do jeito dela a mulher me ajudou, consegui sair de casa, fugir daquele desgraçado por causa dessa mulher. Nem raiva dela eu tenho, afinal na vida a gente só aprende com sofrimento.

³¹ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação básica destinada a jovens e adultos que não concluíram os estudos no nível fundamental e médio.

³² Nesta época, Edvania já havia recebido em sua casa uma das filhas do seu ex-marido. Ele a encontrou e veio para cá atrás dela, trazendo sua filha mais nova com outra mulher. O acordo que Edvania fez com ele foi que criaria a menina como filha em troca da promessa que ele nunca mais a procuraria.

Com a vida já estabilizada em Florianópolis, Edvania ajudou alguns conhecidos a fazer a mudança da Paraíba para a Ilha.

Já o tio de Kaio, de 10 anos, que frequenta o Projeto, chegou na Ilha para trabalhar na construção civil. Ramos foi contratado em uma cidade periférica, perto de uma capital no Nordeste, por uma empresa que oferece mão-de-obra para uma grande construtora de Florianópolis. O esquema de contratação, como ele me explicou, é comum. Lá ele assinou um contrato, o salário e as condições do emprego previamente estipuladas e as exigências quanto ao seu comportamento como funcionário da empresa. Os funcionários devem morar nas obras, não podendo alugar moradia própria aqui, também são proibidos de consumir bebidas alcoólicas e passar as noites fora do alojamento montado na obra. Há uma espécie de “toque de recolher”. Parte do salário é paga aqui, mas a maior parte é paga para a família na cidade de origem. Há “multas”, que são descontadas do salário, caso o empregado quebre alguma das regras. Mas, diferentemente do caso de Edvania, Ramos comentou que o salário pago aqui era bem melhor do que ele receberia pelo mesmo trabalho em seu estado de origem. Foi por isso que ele veio e resolveu ficar. Depois que seu contrato acabou, Ramos encontrou outro emprego na construção civil. Sua esposa, Taís, e a filha pequena se mudaram para Florianópolis e a família alugou uma casa no Saco Grande. Taís logo começou a trabalhar em uma loja de roupas e, depois de muito estudar, passou no vestibular para nutrição na Universidade Federal de Santa Catarina³³. Sua mãe, Dina, também veio para cá, trazendo consigo Kaio, seu neto, sobrinho de Ramos e Taís. No dia em que nos conhecemos, em sua casa, 5 anos depois de sua chegada a Floripa, ele havia acabado de comprar seu primeiro carro e esperava ansiosamente Taís voltar da universidade para levá-la para dar uma volta.

Este movimento, no qual um pioneiro inicial abre caminho e cria condições para a chegada de outros membros do grupo familiar e de afins, é bastante comum tanto entre os moradores do bairro quanto na Grande Florianópolis. Contudo, diferente das meninas de Edvania e de Kaio, entre as crianças matriculadas no Projeto Renascer, a maioria nasceu em Florianópolis. Filhas e filhos de migrantes vindos do interior de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Como Ema, nascida em Florianópolis, assim como nasceram aqui três de suas quatro irmãs e seus dois irmãos. Seus pais vieram para Florianópolis logo após se casarem, em

³³ Taís foi a primeira pessoa em sua família a cursar a universidade. Seu acesso ao ensino superior foi possibilitado pelo sistema de cotas raciais. Durante a pesquisa, conheci outros moradores do Saco Grande na mesma situação: eram os primeiros e as primeiras de suas famílias a fazer universidade. E o acesso, na maioria dos casos, foi possível graças ao sistema de cotas raciais ou cotas para estudantes de escolas públicas. Isso no caso de alunos e alunas de Universidades Públicas, normalmente mais jovens. É inegável que a Lei Federal das Cotas nº 12.711 mudou a cara das universidades federais. No caso das famílias que conheci, ela significou a oportunidade de acesso à universidade pela primeira vez.

busca de empregos. Segundo sua mãe, Fabrina, sua família, e a família de seu ex-marido, têm pequenas propriedades no centro-oeste do estado, nas quais criam porcos para uma grande empresa e plantam o que é possível. Mas, quando casaram, sabendo que a terra era pouca, não sendo suficiente para sustentar ainda mais um núcleo familiar, começaram a pensar em sair dali.

Assim, logo depois do nascimento de sua primeira filha, os pais de Ema, uma tia e um tio, resolveram vir à capital em busca de emprego e *melhores oportunidades*. Quando a conheci, Fabrina trabalhava como camareira em um hotel de luxo no norte da ilha e seu ex-marido trabalhava com “serviços gerais”, ocupação da maior parte dos pais das crianças matriculadas no Comosg (segundo suas fichas de matrícula)³⁴

Alguns anos depois dos pais de Ema mudarem-se para Florianópolis, este primeiro núcleo familiar foi seguido por outros irmãos, irmãs, comadres e compadres. Depois da separação, o pai de Ema mudou-se para um bairro periférico no continente, com a nova esposa e sua filha recém-nascida. Foi em busca de melhores preços de aluguel, apesar de continuar a trabalhar na Ilha a maior parte do tempo. Ele, assim como muitos dos pais, tios e avôs das crianças e jovens que conheci, trabalham no mercado informal. É entre as mulheres que encontramos uma maior inserção no mercado formal (camareiras, vendedoras, cozinheiras); mesmo assim, a maioria ainda trabalha de faxineira e doméstica informalmente, mesmo após a mudança da legislação trabalhista em relação ao trabalho doméstico em 2015.

Já a família de Ludmila, outra jovem que frequenta o Projeto Renascer é, em suas palavras, *toda manezinha*³⁵. Seu pai foi criado em um dos morros no continente e sua mãe foi criada em um morro na área central da Ilha. Depois de casados, mudaram-se para uma casa em um bairro popular no continente. Contudo, no ano 2000, devido à construção da Via Expressa (via de acesso às pontes, à BR 282), foram removidos para o recém-construído Conjunto Habitacional Vila Cachoeira, no Saco Grande, onde moram até hoje com suas três filhas e um filho. Muitas das crianças e famílias atendidas pelo Projeto Renascer moram na Vila e, assim como Ludmilia e seus familiares, vieram das comunidades removidas em função da construção da Via Expressa.

³⁴ Já entre as mães, as ocupações mais comuns são “doméstica”, “serviço de limpeza”, “diarista” e “auxiliar de cozinha”. Poucas são as mães que, como Taís, encontram emprego em lojas no shopping. Segundo as fichas de matrículas, a maior parte dos núcleos familiares tem uma renda entre 1 ou 2 salários mínimos. Também são poucas as mães e pais que completaram o ensino médio.

³⁵ *Manezinha(o)* é um termo usado para se referir aos nativos de Florianópolis.

A instalação da Vila Cachoeira, que é como o conjunto Habitacional ficou conhecido no bairro, significou uma grande mudança para o Saco Grande e gerou conflitos que, até o momento da pesquisa, ainda repercutiam no cotidiano. Foi por esta razão que Nina, diretora do Comosg, resolveu levar o G3, (o grupo que reúne aqueles entre 13 e 16 anos) para passear pelos morros do bairro, já que a maioria deles e delas moravam na Vila Cachoeira. Seu desejo era criar uma ponte entre as crianças e jovens que moram na Vila e aqueles e aquelas que moram nos morros. O passeio foi também uma oportunidade para que eu conhecesse melhor o bairro.

1.2. Um passeio pelo Saco Grande

Este passeio nasceu do diálogo com os profissionais da Unidade de Saúde local, no âmbito Programa Saúde na Escola, do governo federal. O objetivo dos profissionais de saúde, segundo me explicou (em outra ocasião) a enfermeira responsável pelo projeto no bairro, era ampliar o conceito de “saúde” e “qualidade de vida”, chamando a atenção das crianças e jovens para o ambiente onde vivem e suas características. Nina e Marilda, então coordenadora do Projeto Renascer, gostaram da proposta e decidiram levar os jovens nesta pequena excursão. Além disso, Nina me explicou dias antes do passeio, que ela pensava em um modo de aproximar aqueles que vivem na Vila daqueles que vivem nos morros. Há tempos planejava levar as crianças e jovens que moram em um lugar para o outro, para mostrar a eles o quanto têm em comum e como há pobreza e problemas em todos os lugares. O passeio incentivado pelo Programa Saúde na Escola parecia a oportunidade ideal.

No dia do passeio, quando nos reunimos, no início da tarde, em uma das salas do Comosg, Nina explicou a todos que deveriam tirar fotos das irregularidades que encontrassem no caminho: esgoto a céu aberto, desmoraamentos, ruas de difícil acesso, lixo acumulado nas ruas e na beira dos rios. O objetivo era montar uma espécie de dossiê para entregar na Prefeitura. Além disso, a ideia era conscientizar os jovens, ensiná-los a importância de cuidar do bairro onde moram, não jogar lixo em terrenos baldios, etc.

A empolgação de sair para passear nos morros era enorme. O dia estava lindo, ensolarado, não havia uma única nuvem no céu. Além disso, muitos jovens levavam câmeras fotográficas. Os celulares ainda não eram tão comuns entre eles e, por isso, as câmeras eram tão valiosas. Éramos cerca de 20 pessoas. Nina, Marilda (coordenadora) e Aristides (oficineiro de capoeira) conduziam o grupo. Nem bem havíamos saído do Comosg, Douglas percebeu lixo acumulado em um terreno baldio e todos pararam para fotografar; não só o lixo, mas tudo ao redor e, principalmente, todos e todas nós que “posamos” para muitas fotos. Nina, vendo que as fotos

já não eram mais do lixo, bateu palmas e nos chamou para continuar. Caminhamos até a entrada da Rua Pedra de Listras, no morro da Pedra Listrada. Antes de subir, Nina nos reuniu, pediu que nos movimentássemos em conjunto e pediu respeito em relação aos moradores e moradoras. Perguntou para aqueles que moram na Vila Cachoeira se eles já haviam subido ali. A maioria respondeu que não, que era a primeira vez neste morro específico. Era a minha primeira vez por ali também.



Começamos a subida e, após alguns minutos, quando olhei para o lado, fiquei impressionada. A vista era magnífica, mesmo tendo subido tão pouco. Dali era possível ver o mar, o continente, o mangue do Saco Grande e seu desenho que, ao formar uma reentrância, uma espécie de “saco” ou pequena baía, dá nome ao bairro³⁶. Mas minha maior surpresa foi ao chegar ao “topo” do morro e descobrir que o que eu achava que era o fim da ocupação residencial era apenas uma parte dela.

À minha frente, a rua onde estávamos descia e subia ainda algumas vezes. Casas, ruas e servidões surgiam no meu campo de visão, onde eu achava haver apenas vegetação e morros. Esta parte do bairro fica escondida dos olhos daqueles que circulam apenas pela Geral Virgílio Várzea ou pela SC 401. Lá de baixo, vemos apenas parte dos morros, ocupados por casas na parte mais baixa e com vegetação mais acima. Mas dali era possível ver as subidas e descidas dos morros atrás e além do que é possível perceber no início da subida. Impressionante, o que parece apenas um morro com 3 ou 4 picos distintos é, na verdade, uma cadeia de montanhas cuja parte mais alta não pode ser vista da Geral. Na minha frente, muitas casas e muita floresta.

³⁶ “Saco” é uma expressão açoriana para designar uma área protegida de grandes ondas ou marés.

Ema, que estava ao meu lado, me apresentou sorridente ao seu território. Apontou para sua casa, uma construção parte de alvenaria e parte de madeira, no morro ao lado. Mostrou as casas de suas primas e tias e o caminho que fazia todos os dias para ir para a escola e para o Comosg (um longo caminho). Apontou para uma árvore que ela adorava, perto do terreno de sua casa, e para as janelas que pulava, quando queria fugir de casa para brincar. Também nomeou os morros ao nosso redor: Morro do Cajú, Morro da Pedra Listrada, Morro do Balão, Morro do Cachorro. Apontou para o caminho que dá para a casa de uma de suas irmãs mais velhas, uma estrada de terra que subia morro acima, e se perdia na floresta. É a estrada que dá acesso a uma das cachoeiras sobre as quais crianças e jovens sempre me falavam.

Aquele foi o momento em que entendi onde morava grande parte dos 7.607 moradores do bairro. Até então, como o que eu percebia eram somente as casas visíveis da Geral, o tamanho do bairro ainda era um mistério para mim. Esta é uma das particularidades do Saco Grande: a princípio, o bairro parece pequeno.

O bairro do Saco Grande, com seus 7.607 moradores, está localizado no centro norte da Ilha de Santa Catarina. Faz fronteira com sete outros bairros – João Paulo e Monte Verde ao sul; Costa da Lagoa e Canto do Moreira a leste; Ratonés e Santo Antônio de Lisboa ao norte; Cacupé a nordeste – e a Baía Norte a oeste (o mangue do Saco Grande, que atualmente faz parte da Estação Ecológica Carijós).

A principal via de acesso ao bairro é a Rodovia Virgílio Várzea ou, como é conhecida localmente, a Geral. Até a década de setenta do século passado, quando foi pavimentada, a Geral era um estreito caminho de terra. Um caminho antigo, da época colonial, parte da malha que formava as “estradas gerais” da colônia, ligando povoados de pescadores, chácaras no interior e o centro da Ilha do Desterro. O comércio local, pequenos mercados e estabelecimentos menores ou mais antigos, ficam às margens da Geral. É ali que o pai de Nina tinha uma mercearia/bar, que ela herdou e da qual cuidou durante anos. Também é na Geral que está a Unidade de Saúde local, a escola, a creche do bairro e o Comosg. A Geral é a via de acesso a todos os morros do bairro, assim como dá acesso à única entrada oficial para a Vila Cachoeira (há outros caminhos para a Vila, trilhas no mato, que ligam a Vila aos morros e cachoeiras no seu entorno). A Geral é uma rua de lajotas esburacada, com calçadas inexistentes ou irregulares e sem manutenção, exceto na pequena porção dela que faz a ligação entre a SC 401 e os fundos do Floripa Shopping. Esta parte da rua é asfaltada, bem conservada e há calçadas com floreiras dos dois lados.

A outra Rodovia que atravessa o bairro é a SC 401 que, como a Rodovia Virgílio Várzea, surgiu na década de setenta do século XX, quando as principais estradas do município foram

estadualizadas, retificadas e asfaltadas (GUIMARÃES, 2007). Pensada como uma via de ligação entre o norte e o centro da Ilha, a SC 401 segue o trajeto dos antigos “caminhos gerais” em muitos pontos, mas não no bairro do Saco Grande. Ali os construtores da SC preferiram ficar mais perto do mangue, onde o terreno era plano e não havia muitas ocupações. Assim, na região do Saco Grande, a SC 401 é paralela à Virgílio Várzea e cerca de 500 metros de terreno plano separavam as duas.

É exatamente nestes terrenos, que margeiam a SC 401, que inúmeros empreendimentos comerciais de grande porte e instituições estatais se instalaram ao longo das últimas décadas. Nesta área temos o Floripa Shopping, o Casa&Decor Shopping, grandes lojas de decoração e artigos para casa, centros comerciais e empresariais, a sede administrativa do Governo Estadual, o Teatro Pedro Ivo, a sede da NSC (empresa de telecomunicações filiada à Rede Globo de Televisão), a Decathlon (grande loja de artigos esportivos), o Podium Kart Floripa, o Centro de Tecnologia e Automação Industrial (CTAI/Senai), a Associação Catarinense de Medicina, o campus de Florianópolis da Universidade do Vale do Itajaí, entre outros.

A grande atração que esta área do bairro exerce pode ser entendida quando lembramos que estes são terrenos amplos e planos, perto do centro, numa localização estratégica e de grande fluxo de pessoas (afinal, até 60 mil veículos podem circular por ali num único dia), em uma área até pouco tempo inexplorada. Um número muito pequeno desses empreendimentos tem uma entrada na Virgílio Várzea, apesar de alguns ocuparem o terreno até lá. Além da recente ocupação estatal e comercial, o bairro vem sendo ocupado por condomínios fechados de médio e alto padrão, que se instalam em áreas menos povoadas, distantes dos morros ou no limite com o bairro João Paulo. Mas a grande maioria dos moradores do bairro moram ou na Vila Cachoeira ou no complexo de morros que se desdobra a partir da Geral. Há residências nas margens da Rodovia Virgílio Vargas, mas praticamente não há moradias nas margens da SC 401.



Imagem 1 – Vista aérea parcial do Saco Grande

Segundo Nina, Tati, Marilda e Enilza, todas moradoras do bairro e funcionárias do Comosg, quando os primeiros empreendimentos comerciais e instituições estatais chegaram ao bairro, a maioria dos moradores e moradoras reagiu de modo positivo, ao contrário do que aconteceu quando a Vila Cachoeira e outros conjuntos habitacionais populares se instalaram na área. Muitas pessoas acreditavam que empreendimentos como o Floripa Shopping ou, mais recentemente, a Decathlon, seriam fonte de empregos para os moradores e moradoras do bairro. Mas não foi exatamente isso que aconteceu. O Shopping empregou muito pouca gente local e, quando o fez, foi exclusivamente para funções de limpeza. Praticamente nenhuma das lojas contrata moradores ou moradoras como atendentes. Esta também é a política da Decathlon, que prefere empregar jovens de outras regiões.

Para a maioria das pessoas com as quais conversei sobre o assunto, isso está diretamente ligado ao preconceito e medo que existe em relação aos moradores e moradoras do bairro. Esta análise ressoa com inúmeros estudos sobre periferias no Brasil, que apontam para a dificuldade que moradores e moradoras de determinados bairros (notadamente populares e conhecidos como “violentos”) têm para encontrar emprego exatamente em função de seu endereço. Dentro da ilha, o Saco Grande é um destes bairros, pois sua fama de bairro “violento” ganhou projeção no município a partir do início da segunda década dos anos 2000, quando uma disputa entre grupos rivais de traficantes provocou confrontos e tiroteios quase diários na região. Desde

então, mesmo depois da disputa mais acirrada ser resolvida, o bairro, e principalmente a Vila Cachoeira, passaram a ser conhecidos na cidade como lugares “perigosos”.

Durante o período do confronto dos grupos rivais, o Comosg acabou funcionando como uma espécie de “território neutro”. Não houveram disparos contra a instituição ou confrontos nas dependências do Comosg. Tati conta que ninguém circulava no terreno se estivesse armado. A polícia também respeitava a neutralidade do Comosg e, até recentemente, policiais nunca haviam entrado no espaço em busca de alguém ou para realizar as comuns “gerais” (revistas) 37. Muitas vezes, durante os tiroteios, moradores e moradoras corriam até lá para se proteger e esperar que o tiroteio acabasse. Como a escola fechava nos momentos mais intensos, crianças e jovens ficavam no Comosg até tudo se acalmar e seus pais ou responsáveis irem buscá-los.

Desde então, as coisas estão mais “calmas” no bairro. O que não é o mesmo que afirmar que o bairro não enfrente problemas de segurança pública. A presença do tráfico de drogas, tanto na Vila Cachoeira quanto nos morros, é inegável. Durante o dia e a noite é possível ver o movimento de jovens, em sua grande maioria jovens homens e alguns meninos, envolvidos no comércio ilegal de drogas. Há também mortes e confrontos violentos, brigas, assaltos e furtos no bairro, feminicídios e agressões a mulheres e crianças. Durante os dois anos de pesquisa de campo, o Comosg foi assaltado quatro vezes. Assim, a “fama” de bairro “perigoso” perdura e esta fama produz efeitos no cotidiano do Projeto Renascer, como veremos nos capítulos a seguir³⁸.

No dia do passeio, percebi que a maioria das construções nas partes mais baixas dos morros era de alvenaria, mas à medida que subíamos, encontrávamos mais casas de madeira, que pareciam ser ocupações mais recentes e precárias. Havia casas mais antigas, construções de alvenaria da década de setenta ou oitenta do século XX, mas a grande maioria das casas de

³⁷ Isso é significativo quando lembramos o quão presente a força policial parece ser nas escolas locais, sendo acionada com frequência para resolver conflitos. Durante uma das passeatas das quais participei com a gurizada do Comosg em prol da escola estadual local, Giovanna, uma pequena de 7 anos, comentava que não entendia porque nos dirigíamos para a Sede Administrativa do Governo Estadual para reivindicar em nome da escola. Ela me disse: *a gente tem que ir na delegacia porque quem manda na escola é a polícia, a polícia de bege e a polícia de preto, que é mais chefe* (numa referência a Polícia Militar e aos policiais do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar).

³⁸ Uma das características de minha trajetória enquanto pesquisadora é colocar aquilo que é descrito como “violência” entre aspas. Isso porque, seguindo o caminho proposto por Rifiotis (1997, 1999, 2006, 2008a), e fazendo minha leitura do trabalho do antropólogo, defendo que a palavra “violência” é realmente um significante vazio. Entendo que tanto o substantivo quanto o adjetivo são qualificações morais dos mais variados fenômenos que precisam ser melhores explicitados. Desta forma, se uso as aspas é por suspeitar da palavra. É preciso abrir esta qualificação substantiva, suspeitar do que parece ser evidente em sua utilização. Um dos caminhos para realizar este movimento analítico é pensar sobre os efeitos que produz e descrever mais detalhadamente aqueles fenômenos qualificados (ou substancializados) desta forma. Movimentos que espero realizar ao longo dos próximos capítulos.

alvenaria era nova, algumas ainda sem reboco. A maioria das casas tinha algum tipo de área verde: se o terreno era pequeno era possível ver uma pequena horta, nem que fosse em vasos, e se o terreno era maior, muitas vezes havia também árvores frutíferas. Naquela tarde ouvi e vi muitos galos e galinhas e até alguns porcos.

O movimento nas ruas era constante e aumentava à medida que entrávamos mais no bairro. Encontramos muitos conhecidos no caminho, crianças que frequentam ou já frequentaram o Comosg, seus familiares. Os jovens encontravam amigos e amigas. Nina era abordada a cada 10 passos por alguém. Uma senhora de cerca de 60 anos veio lhe pedir que ajudasse a encontrar uma vaga para seu irmão numa clínica para tratamento de dependentes de álcool. Nina prometeu ver o que poderia fazer. Uma jovem conversou com Nina, pois não conseguiu vaga na creche para seu filho. Nina prometeu ver o que poderia fazer. Uma senhora conversou com Nina sobre o carnê do IPTU de sua casa, que não conseguira pagar. Nina prometeu ver o que poderia fazer. Uma mulher queria matricular o filho no Projeto. Nina prometeu ver o que poderia fazer. Com todas, Nina se comprometia e pedia que passassem no Comosg tal e tal dia. Vendo Nina circular pelo bairro e ser abordada por razões diversas, tantas vezes, eu começava a entender melhor a correria diária dessa mulher, que sempre encontrei resolvendo algo para alguém.

Enquanto subíamos, cada vez que alguém identificava um “problema”, todos parávamos para fotografar. Nina aproveitava estas oportunidades para conversar e sublinhar que é preciso cuidar do bairro e lutar por direitos, *esgoto é direito, rua calçada, água encanada, tudo é direito. Mas não adianta ficar pedindo direito e ser porco e jogar lixo na rua!* Esta era uma das características mais marcantes do discurso de Nina: ao mesmo tempo em sublinhava os direitos que entendia terem sido negligenciados, também reclamava por um comportamento que entendia como correto e responsável por parte dos moradores e moradoras do bairro (não jogar lixo na rua, não destruir propriedade pública, não se envolver com o tráfico de drogas).

A certa altura, Ludmila, que ia na frente com Gisele, parou na frente de uma encosta que começava a deslizar, pondo em risco algumas casas acima. Feliz com sua “descoberta” de um problema, Ludmila explicou a todos que este tipo de coisa acontecia por causa do desmatamento. Nina, orgulhosa, disse a Ludmila que ela estava certa, e complementou explicando que não se deve construir em encosta de morro assim. Apontou para as casas acima, que estavam em eminência de desabar na próxima enxurrada, e falou que isso é também fruto do descaso do Estado:

O Estado não auxilia o povo pobre, não dá condições pro povo ter casa. Aí o desgraçado constrói onde dá, em cima de cachoeira, em pedaço de barranco. Junta desespero com burrice e este Estado pode, que não quer saber do pobre, e dá nisso.

A partir daí, enquanto andávamos, os jovens, felizes porque encontraram algo que acharam interessante fazer, apontavam para inúmeras construções em encostas e barrancos, tirando fotos e tentando prever quando certas casas iriam desabar.

Passamos ao lado de uma cachoeira e Marilda e Aristides chamaram a atenção para o lixo na margem e para alguns canos que despejavam líquidos ao longo do trajeto do riacho. Marilda lembrou a importância de não se jogar lixo em lugares inapropriados. Reconheceu que para algumas famílias não é fácil garantir que o lixo seja recolhido, já que devem andar até um ponto de coleta nas partes mais baixas do morro. Mas reforçou a importância de que isso seja feito. Incentivou os jovens a ajudar seus pais a criarem este hábito em casa. Apontou também para os canos despejando água na cachoeira, *alguns deles podem ser esgoto*, disse ela, *e isso é grave*.

A esta altura já andávamos um bom tempo e começamos a fazer o caminho de volta. Descemos para a Geral por um caminho diferente. Assim, passamos na frente da casa de Lion, que insistiu para que a gente parasse para tomar água e falar com sua vó. A casa de Lion é construída em um terreno íngreme, porão de alvenaria, casa de madeira. O terreno ao redor é pequeno, mas há espaço para dois pés de mexerica, que colhemos felizes. Entramos pela porta dos fundos, que dá acesso à cozinha, onde havia um fogão a lenha aceso. Na verdade, me senti em uma das casas do interior catarinense, uma casa de colônia que poderia ser de meus avós. O que não é à toa, a família de Lion veio do oeste catarinense assim como eu.

Pouco depois de sairmos da casa de Lion, uma curva na rua descortina a Vila Cachoeira. Ali de cima, a Vila aparece em toda sua extensão, 205 casas geminadas divididas em seis quadras, o Centro de Capacitação (agora desativado) e o Centro Comunitário. Neste momento, Nina nos pediu para parar e apontou para uma casa ali perto, uma construção extremamente precária de madeira praticamente em cima de uma das muitas cachoeiras que cortam o morro. Apontou para a casa e depois para a Vila dizendo: *olha ali, o desespero e vocês vêm às vezes e me dizem que não tem pobre no morro! Olha ali agora e diz se tem essa pobreza, essa miséria na Vila, olha lá embaixo. Não tem!*

A vista da moradia precária de um lado e da Vila do outro ajudam Nina marcar seu ponto: há sim miséria no morro. Naquela tarde, Nina se esforçou para demonstrar para o grupo de jovens ali que elas e eles (moradores da Vila e moradores do morro) eram bem mais parecidos do que imaginavam. Que a ideia, comum no Saco Grande, que os moradores da Vila eram mais pobres era equivocada, que a animosidade sutil que perdurava desde a instalação da Vila

Cachoeira no bairro, precisava ser dissolvida. Mas para que possamos entender um pouco melhor o posicionamento de Nina, vejamos como foi o processo de implementação do Conjunto Habitacional Vila Cachoeira.

1.3. A Vila Cachoeira

A cerimônia de entrega das chaves do Conjunto Habitacional Vila Cachoeira aconteceu no mês de setembro de 2000, período em que algumas casas já estavam ocupadas e outras famílias ainda estavam por chegar (ZURBA, 2003). Eram 205 residências geminadas, das quais 160 foram destinadas às famílias removidas de uma área de ocupação localizada onde atualmente está a Via Expressa (via única de acesso terrestre à Ilha de Santa Catarina, a BR 282), 40 residências destinadas a moradores do próprio bairro do Saco Grande e 5 destinadas à Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), localizada em uma das esquinas da rua que dá acesso à Vila³⁹.

Tati conta que o projeto para a construção da Vila Cachoeira foi realizado sem o conhecimento, e muito menos consulta, dos moradores do bairro. Quando os moradores ficaram sabendo sobre a construção a implementação do projeto Bom Abrigo, já era fato consumado⁴⁰. Coube então ao Comosg a tentativa de negociar com a Prefeitura Municipal a distribuição das casas. Segundo Tati, num primeiro momento, o Conselho exige que todas as casas sejam destinadas a moradores do Saco Grande. Isso porque havia um déficit habitacional no próprio bairro, já que muitas casas ali estavam em “situação de risco”, pois construídas precariamente nas encostas dos morros. A exigência foi recusada; no entanto, a prefeitura cedeu 40 residências para moradores do Saco Grande e 5 para a ACIC. Coube ao Comosg realizar o cadastramento das famílias que poderiam vir a ser contempladas e, no final do processo, 40 famílias foram escolhidas por sorteio.

³⁹ O projeto para a construção da Vila Cachoeira foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no âmbito do projeto do Governo Federal Habitar Brasil, como parte do Projeto Bom Abrigo, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Habitação, Trabalho e Desenvolvimento Social do município de Florianópolis. As ações do programa foram voltadas especialmente para a remoção de famílias das margens da Via Expressa – BR 282 – e geraram os conjuntos Habitacionais da Vila União (159 habitações), Vila Cachoeira (205 habitações) e Abraão (177 unidades habitacionais).

⁴⁰ Corrêa (2005) também ressalta a total falta de diálogo entre o poder público e os moradores do bairro durante o processo de implementação do Conjunto Habitacional Vila Cachoeira.



Com o andamento das obras de construção da Vila Cachoeira, todos no bairro começam a perceber, não sem preocupação, que o que ali se edificava eram as *casinhas das Ângela*, expressão que faz referência às casas construídas em Conjuntos Habitacionais durante a primeira gestão como prefeita de Ângela Amim (1996-2000), mais especificamente aquelas construídas nos bairros de Monte Cristo e Chico Mendes, na parte continental do município. Tati relata que, para as moradoras e moradores do Saco Grande (assim como para muitos moradores da Grande Florianópolis), estes eram *bairros perigosos de gente bandida, envolvida com tráfico*. Questões que, na narrativa local, não estavam até então presentes no Saco Grande. Tati lembra que, antes da criação da Vila Cachoeira, até havia tráfico de drogas no bairro,

mas estava mapeado, tinha o Fulano e o Beltrano, que era cunhado dele. E tinha ladrõezinhos, que era o Ciclano e um outro, que morava ali em baixo. Então, se sumisse alguma coisa, tu ias lá, que tu já sabias quem era. Agora não.

Ou seja, segundo a narrativa local, questões como o tráfico de drogas ou furtos até existiam no Saco Grande antes da Vila Cachoeira. Contudo, mesmo presentes, faziam parte de uma rede de relações estabelecidas, conhecidas e, de certa forma, controladas. Já o Monte Cristo e o Chico Mendes estavam relacionados à ideia de *favela*, algo que, segundo moradoras e moradores do Saco Grande, não existia por ali. *Favela*, na concepção dessas pessoas, remetia à ideia de extrema pobreza, “violência” e tráfico de drogas.

Tati lembra também que, até então, o bairro era considerado um bairro *mais ou menos rural, pacato*. A fala de Tati, assim como de muitos outros moradores antigos do bairro, remete a um tempo antes da Vila, entendido como um tempo em que todos se conheciam, em que as

relações de parentesco e de vizinhança eram intensas e, de certa forma, pacíficas. Contudo, segundo Nina, apesar da Vila Cachoeira ter marcado definitivamente a mudança no cotidiano do bairro, antes do ano 2000 já era possível perceber transformações. Estas transformações aparecem ligadas sempre à chegada de novos fluxos populacionais, impulsionadas pela implementação de dois outros Conjuntos Habitacionais, o Conjunto Habitacional Monte Verde (1980) e o Conjunto Habitacional Parque da Figueira (1986).

Mas não foi apenas para os moradores do Saco Grande que a Vila Cachoeira surge como uma imposição do Estado. Para a grande maioria das famílias removidas, a mudança de endereço também foi uma imposição não desejada. A arbitrariedade do processo de remoção compulsória das famílias realocadas marca as narrativas dos primeiros moradores vindos da Via Expressa (Zurba, 2003; Correa, 2005; Antunes, 2007). A maioria destas famílias não desejava a mudança, já que tinham relações bem estabelecidas na vizinhança da qual foram obrigados a sair: escola e creche para as crianças, empregos, familiares e afins morando próximo, sendo que alguns inclusive possuíam pequenos estabelecimentos comerciais.

Há ainda outros elementos problemáticos nesta política habitacional. As casas foram entregues sem nenhum tipo de acabamento interno, apenas uma pia e um vaso sanitário no banheiro. As paredes não tinham reboco, não havia escada de acesso ao sótão ou portas. Além disso, logo nos primeiros meses, a caixa de coleta de esgoto, que fica na entrada da Vila Cachoeira, transbordava diariamente, já que as casas haviam sido projetadas para receber famílias com 4 pessoas, estimativa que não levava em conta o perfil das famílias que seriam atendidas pelo programa. Ou seja, as casas eram para pequenas famílias nucleares, mãe, pai e 2 filhos, enquanto as famílias que chegavam eram famílias extensas, pais, avós, filhos, filhas, tios, tias, irmãs, irmãos. Este problema era agravado pelo fato de que ao receber a casa, o “comprador” assinava um contrato que estipulava que era proibido fazer qualquer tipo de alteração na sua estrutura, ou seja, nada de “puxadinhos” ou “meia-águas” para resolver o problema da falta de espaço.

Outro problema para estas famílias estava ligado à questão do emprego. A maioria daquelas e daqueles obrigados a se mudarem para a Vila trabalhavam no mercado informal nas imediações de suas antigas residências. Algumas pessoas tinham pequenos comércios, outras trabalhavam em residências da classe média e alta no antigo bairro. A mudança tornava inviável a continuidade no antigo emprego, devido ao alto custo do transporte público na cidade. Ou seja, com a mudança, várias famílias perderam suas fontes de renda.

Desta forma, a Vila Cachoeira é inaugurada no bairro em meio a polêmicas; rejeitada não apenas por moradores e moradoras locais, mas também por aqueles que foram forçosamente

removidos de suas antigas habitações. Para os moradores e moradoras do bairro, aqueles “outros” que ali chegavam representavam “perigo”. Já para os que chegavam, a mudança era um processo não desejado. Forçados e forçadas a abandonar suas casas, viam os vínculos de vizinhança, de trabalho, de amizade que tinham no seu antigo bairro rompidos abruptamente.

A prefeitura, mais uma vez, contribuía para agravar o quadro, uma vez que não forneceu a infraestrutura prometida. A Unidade de Saúde do bairro, ainda não ampliada, não tinha condições de atender o aumento de demanda. A creche, a escola e o centro de capacitação não haviam sido construídos até a transferência das famílias. Ou seja, não havia vagas na escola ou na creche para receber as crianças que chegavam. Frente a este quadro, o Comosg decide receber as crianças; muitas acabam passando o dia todo no Projeto Renascer. E, no meio de tudo, muita controvérsia.

Quando, no ano 2000, o Comosg abre as portas do Projeto Renascer para as crianças que se mudaram para a Vila Cachoeira, praticamente todas as crianças (cerca de 40) que frequentavam o projeto até então saem. Suas mães, pais e responsáveis decidem retirar os filhos e filhas da instituição para que não convivam com as crianças da Vila Cachoeira, tidas como “perigosas”.

Nina conta que a decisão de aceitar estas crianças não foi exatamente fácil para a diretoria do Comosg. A atitude do Conselho foi questionada pelos pais, mães e familiares daqueles que frequentavam o projeto até então, e também por outros moradores e moradoras do bairro. Nina conta que para estas pessoas, o Comosg estava:

acolhendo uma marginalidade dentro da Vila. Eles não viam o pessoal pobre que tava chegando ali como seres humanos, filhos de deus. E sim como um bocado de vagabundos que tavam indo ali dentro e iam roubar e iam fazer do Saco Grande um inferno. E aí a gente teve muitas brigas sérias, com a associação de moradores, com a própria escola. Que na época o Donícia [Escola Municipal Maria da Costa] que era lá em baixo, a diretora ela podia dizer que não tinha vaga⁴¹. E eu botava o pessoal pra cima dela, eu dizia pro pessoal, se eles não derem vaga pro teu filho nós vamos lá, e a gente bancava. E ela [a diretora] ficava indignada, ela tinha um medo danado desse pessoal da Vila, que ela achava que era um pessoal violento.

Com o passar dos anos, as moradoras e moradores do bairro que vivem fora da Vila Cachoeira voltaram a matricular seus filhos e filhas no Projeto Renascer. No início deste processo, Tati e Nina comentam que a animosidade entre as crianças da Vila e as outras foi um problema, mas aos poucos isso foi amenizado. Quando iniciei a pesquisa, esta animosidade não influenciava mais, de modo unívoco, as relações entre as crianças, mas a ideia de que a Vila

⁴¹ No ano 2000, a Escola Municipal Donícia Maria da Costa ainda funcionava em sua sede antiga, “descendo” a Rua Virgíneo Várzea.

Cachoeira é perigosa (assim como aqueles que lá habitam) e que é a parte mais pobre do bairro perdurava. Lembro que Aristides, professor de capoeira e nos últimos meses de pesquisa coordenador do Projeto, comentou que mesmo ele, antes de começar seu trabalho no Comosg, tinha certo receio da Vila Cachoeira. Aristides nasceu no Saco Grande e sua família mora na área há pelo menos quatro gerações. Foi a proximidade com as crianças e jovens da Vila, a partir do trabalho no Comosg, que o levou a questionar a ideia negativa que tinha do lugar. Da mesma forma, algumas crianças que moram na Vila comentavam comigo que não gostavam de morar lá, nas *casinhas*. Para os familiares de Ema, por exemplo, sair da Vila e alugar uma casa em um dos morros do bairro foi uma espécie de ascensão social. Sua mãe fala sobre este momento como o momento em que *as coisas começaram a melhorar* para a família.

É por questões assim que Nina queria tanto levar o grupo do G3 para passear pelos morros. Ela entende isso como parte do trabalho que o Projeto Renascer deve realizar, uma espécie de educação política, que lhes permita participar da luta pela garantia de seus direitos básicos (por isso as fotos e o dossiê para a Prefeitura Municipal) e que lhes permita perceber também que são parte do mesmo bairro, com os mesmos problemas. Mas antes que possamos discutir com mais demora como Nina, e as demais coordenadoras do Projeto Renascer entendem seu trabalho, é importante que “cheguemos”, finalmente, ao Comosg e ao Projeto Renascer. Por isso, nesta segunda parte do capítulo, procuro introduzir com mais detalhes, o Conselho de Moradores do Saco Grande e o Projeto Renascer.

1.4. O Conselho de Moradores do Saco Grande (Comosg)

O Conselho de Moradores do Saco Grande ocupa atualmente um grande terreno, doado pela Companhia de Habitação de Santa Catarina no final da década de 1980. Localizado na Rodovia Virgílio Várzea, ou “Geral”, o terreno tem cerca de 90 metros de comprimento e 100 de profundidade. A maior parte desse espaço é ocupada por dois campos de futebol, um gramado, que fica localizado mais ao fundo do terreno, e outro, menor, e preferido pelas crianças e jovens, de areia, na parte da frente do terreno. Ainda na área externa, entre o campo de areia e a área ocupada pelas construções, há alguns brinquedos infantis, balanços, escorregadores e uma casinha de madeira. Este espaço do parquinho está sempre repleto de crianças e jovens. Entre o terreno da instituição e a calçada não há nenhuma barreira física, nada de muros, grades ou portões. O acesso ao espaço é livre.

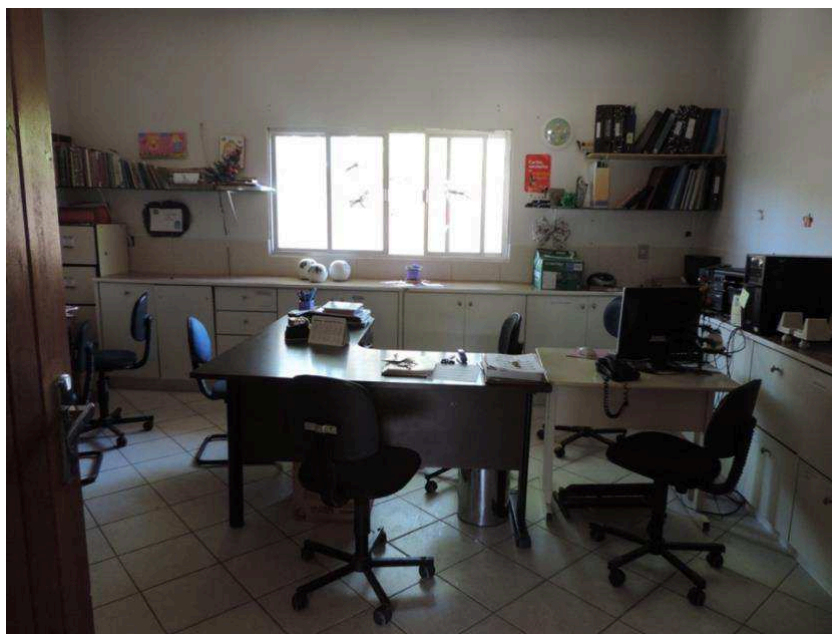


Imagem 2 – Vista aérea do Comosg e entrada da Ilha Cachoeira

A parte externa do Comosg funciona como uma área de lazer no bairro, uma das únicas. Durante o dia, há sempre crianças e jovens brincando, jogando bola, empinando pipas ou conversando por ali. Isso acontece mesmo nos finais de semana, quando o Comosg está fechado. Assim, durante a semana, as crianças e jovens que circulam por ali não estão todas necessariamente matriculadas no Projeto Renascer. Isso é mais comum principalmente nos horários entre turnos, ou seja, no final e no início do turno da manhã e da tarde (que coincidem com as movimentações na escola ali na frente). Nestes horários, o movimento na área externa é intenso; jovens e crianças aparecem para jogar bola, ping-pong, conversar. Há também, às vezes, um movimento mais discreto, no canto esquerdo do terreno, de usuários de crack. Eles se mantêm distante das crianças, ficam sentados por ali e utilizam as torneiras e o tanque. Já à noite, é possível encontrar alunos do Senai ocupando o espaço. Eles estacionam os carros no terreno do Comosg, perto das construções e do parquinho, e ficam ouvindo música no carro, conversando e bebendo alguma coisa. Os moradores do bairro também organizam pequenos campeonatos de futebol, em finais de semana, no campo gramado.

As duas construções, que abrigam as salas de oficinas, a coordenação e a cozinha, são de alvenaria. A principal construção fica mais afastada da rua e é lá que grande parte das atividades internas são realizadas. Ali, a porta de duas folhas da entrada dá acesso a um corredor de aproximadamente 6 metros, onde algumas cadeiras dispostas ao longo da parede estão quase sempre ocupadas por jovens e crianças. É ali também que fica o bebedouro, sujeito a filas, conversas animadas e embates. O corredor desemboca na sala da coordenação/secretaria, o

coração da instituição. Esta é uma sala retangular, de aproximadamente 25 metros quadrados. Logo na entrada, há duas mesas, já um pouco desgastadas, típicas de escritório, uma delas ocupada pela secretaria e outra pela coordenadora. Alguns armários (que já viveram dias melhores) ocupam todas as paredes da sala, abarrotados. Ali estão guardados documentos, materiais de escritório, uma infinidade de objetos necessários para as atividades diárias (bolas, lápis de cor, fantasias velhas, livros, cadernos, etc) e os objetos “confiscados” por algum motivo (pipas, armas de brinquedo). Em cima dos armários e no chão perto deles ficam as caixas de papelão com roupas para doação: de lá saem blusas, casacos, chinelos, calças e shorts para vestir as crianças quando necessário. É a partir dessas roupas também que são organizados bazares de roupas usadas para a comunidade e são estas as roupas distribuídas para aqueles que vêm até ali pedir ajuda.



No meio da sala, há uma grande mesa, constantemente ocupada por professores, oficinairos, crianças fazendo deveres de escola, negociando tratados de paz, contando aventuras e conversando sobre seus problemas. É difícil encontrar a sala da coordenação vazia. Fora o constante movimento de moradores do bairro à procura de ajuda, e de professoras e oficinairos pegando o material que precisam para suas aulas, há o movimento das crianças, que parecem achar o espaço fascinante. Há sempre alguém ali, não apenas porque “aprontaram” algo e esperam a coordenadora para *conversar*, mas também querem estar ali para saber o que está acontecendo, para contar algo, para matar tempo, para fugir de oficinas das quais não gostam

e, desconfio, para irritar a coordenadora ou coordenador até que ela os mandem para fora, num tom de brabeza exasperada que causa uma debandada cheia de risadas e gritos.

Saindo da coordenação, à direita de quem entra, no final do corredor, temos a cozinha/refeitório, ao lado da “sala da Marilda”, e uma pequena despensa.

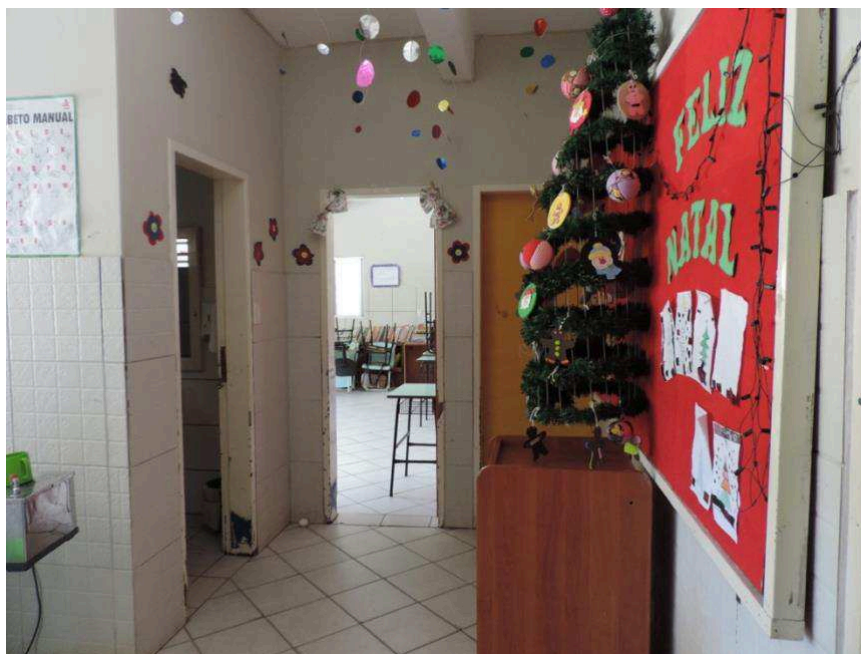
A cozinha é mais ou menos do tamanho da coordenação e tem aqueles itens normalmente encontramos numa cozinha: geladeira, fogão (industrial) e pia. Como ali funciona também o refeitório, há duas mesas de madeira, finas e compridas, com seus respectivos bancos. Com apenas duas mesas, não há espaço para todas as crianças comerem ao mesmo tempo. Assim, os horários das refeições (almoço e janta) são organizados em turnos. As crianças são divididas de acordo com os grupos etários que organizam todas as atividades na instituição (G1 de 6 a 8 anos, G2 de 9 a 12 anos e G3 de 13 a 16 anos). Cada grupo come, se movimenta e assiste oficinas junto.



A “sala da Marilda” é a sala na qual as atividades de reforço escolar acontecem. Era a “sala da Marilda” quando iniciei o trabalho de campo, porque naquele momento Marilda era a responsável por esta oficina, mas, depois de pouco mais de um ano, Marilda passou a atuar exclusivamente na coordenação e a sala passou a ser a “sala da Lizi”, já que foi ela quem assumiu esta oficina. Ali encontramos mesas, cadeiras e algumas carteiras, brinquedos e alguns livros infantis. Esta sala tem janelas que dão para a área externa e, por isso, a comunicação entre quem está dentro e quem está fora é contínua.

De volta ao corredor, do lado esquerdo encontramos a “sala do espelho”, a “sala da TV” e um banheiro (há outro banheiro dentro da “sala da TV”). A “sala da TV” tem, obviamente, uma televisão e um aparelho de DVD e algumas mesas redondas e muitas cadeiras. Ao longo da parede foi construído um armário aberto, no qual as crianças guardam suas mochilas. Esta é a sala favorita dos jovens, já que as mesas redondas ao redor das quais várias pessoas podem sentar, são perfeitas para jogos, como cartas e Banco Imobiliário, os favoritos.

Ao lado, na “sala do espelho”, o espaço é praticamente vazio: só há algumas cadeiras, encostadas em três das quatro paredes. Na quarta parede, fazendo jus ao nome da sala, há um espelho que a cobre quase por inteiro. É nesta sala que as oficinas de dança acontecem e também é onde todas as crianças e jovens são reunidos todos os dias no início de cada turno para receber recados e conversar com as coordenadoras. É somente após este momento inicial que as atividades do dia começam.



Atrás da “sala do espelho”, separada dela por um pequeno corredor, temos a “sala de trabalhos manuais”, ao lado de uma sala usada como depósito. É possível acessar estas duas salas pela parte externa da instituição, mas a grade que dá passagem ao corredor está normalmente fechada; então é preciso atravessar a “sala do espelho” para chegar à “sala de trabalhos manuais”, o que sempre acaba causando uma certa confusão, que as crianças parecem adorar (porque que lhes dá oportunidade de falar com pessoas de outros grupos), deixando as professoras exasperadas. Todas as salas têm aproximadamente 15 metros quadrados e todas

têm amplas janelas, protegidas por grades fixadas nas paredes do lado de fora (há uma grade protegendo também a porta de entrada).

A outra construção do terreno fica localizada mais perto da rua. São duas salas, o “cafofo” e a “sala das senhoras”, com entradas independentes. O “cafofo”, uma sala de aproximadamente 20 metros quadrados, foi o espaço que mais se transformou durante o trabalho de campo. A princípio, era um depósito desordenado, que foi transformado na sala da oficina de capoeira por Aristides e depois, quando o trabalho de campo já havia sido finalizado, acabou virando uma midiateca, graças ao projeto Cine Literário⁴². A “sala das senhoras” é a menor das salas do Comosg e a única que não é utilizada pelo Projeto Renascer. Ali, algumas vezes por semana, um grupo de mulheres mais velhas, que moram no bairro, se reúne para costurar.

As duas construções são de alvenaria e relativamente novas. O que não foi construído no ano 2000, foi reformado nesta época. Porém, já é possível perceber claramente sinais de desgaste, não apenas nos detalhes superficiais (pintura e acabamento), mas também na estrutura. Este desgaste atesta as características comuns das construções financiadas pelo poder público: o descaso e a baixa qualidade dos materiais (apesar dos orçamentos, que parecem prever gastos com materiais de qualidade). Neste sentido, a estrutura física do Comosg não difere muito das escolas do bairro, da Vila Cachoeira, da Unidade de Saúde local e de tantas outras instituições públicas que, mal inauguram e já apresentam problemas na estrutura.

A manutenção da estrutura física é feita pelo Conselho de Moradores, com ajuda de doações, tanto de material quanto de mão-de-obra, por parte de moradores do bairro, mas, principalmente, dos funcionários do Comosg, notadamente, aqueles que moram no bairro. Foi assim que a rampa de acesso para cadeirantes, tão sonhada por Nina, foi construída, com a doação de material e trabalho de moradores do bairro e funcionários.

⁴² O Cine Literário faz parte do projeto Ponto Cine, fundado por Adailton Medeiros, na cidade do Rio de Janeiro, em 2006. O projeto visa estimular o acesso à leitura através do cinema. Assim, cedem Midiatecas às instituições beneficiadas, contendo kits de exibição, com TV Full HD de 47” e Blu-Ray Player, cinquenta títulos de filmes e de livros brasileiros que originaram os filmes – todos duplicados, ou seja, 100 livros e 100 DVDs.

1.5. Projeto Renascer

O Projeto Renascer, criado no início de 1998, atende cerca de 200 crianças, entre 6 e 15 anos (com algumas exceções), que frequentam o Projeto no contraturno escolar. As atividades acontecem de segunda-feira a sexta-feira em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo assim tanto as crianças que frequentam a escola pela manhã quanto aquelas que vão para escola à tarde. O turno da manhã começa às 8h, quando é servido o café da manhã. Logo em seguida, todas as crianças vão até à Sala do Espelho, para a conversa do início do dia. Este é o momento em que avisos de reuniões e atividades especiais são dados pela coordenação; que questões disciplinares gerais são discutidas ou lembradas. Ali também as crianças são informadas sobre qualquer evento que a coordenação considera importante. Às 8h30 começam as oficinas. São três oficinas diferentes por turno, cada uma dura cerca de uma hora. No meio da manhã, as crianças comem um pequeno lanche, normalmente frutas. Às 11h20 o almoço é servido e o turno da manhã acaba às 12h.

O turno da tarde começa às 13h. Perto das 13h30, as crianças são reunidas na Sala do Espelho para a conversa diária e dali partem para suas respectivas oficinas, que duram cerca de uma hora. No meio da tarde, é servido um pequeno lanche (igual ao do turno da manhã) e, a partir das 16h30, o lanche da tarde, que é sempre quase uma janta, começa a ser servido. O turno da tarde acaba às 17h.



A maioria das crianças não vai para casa entre o projeto e a escola, mas ficam ali, no espaço do Comosg, brincando, jogando, conversando. O horário entre um turno e outro (das 12h às 13h) é um horário de movimento intenso, que aumenta ainda mais porque muitas crianças e jovens não matriculados no projeto sempre aparecem por ali, para jogar bola, empinar pipas, jogar ping-pong, conversar. Como o espaço é aberto e amplo, há um vai e vem contínuo; sem muros ou portões, é fácil movimentar-se entre o Comosg e a rua em qualquer horário (diferentemente do que acontece em relação às escolas e aos outros projetos sociais no bairro).

A impressão para algumas pessoas (como uma antropóloga em suas primeiras semanas de trabalho de campo) é de uma enorme confusão de crianças e jovens correndo, gritando, brincando livremente. Sem entender a rotina e o fluxo de pessoas do Projeto Renascer e do Comosg, confundi fluxo com bagunça e movimento com a falta de uma rotina organizada. Mas não fui a única; uma das críticas que ouvi com mais frequência de moradores e moradoras do bairro (e também de algumas funcionárias) em relação ao Projeto Renascer é exatamente o que entendem como falta de organização e excesso de liberdade. A coordenação do Projeto e a direção do Comosg, conscientes destes pontos de tensão, constantemente abordam estas questões tanto com os familiares das crianças, quanto com elas. Como veremos a seguir, esta abertura materializada na ausência de muros e na organização de atividades lúdicas-livres para as crianças (isto é, sem a intervenção ou planejamento direto de um educador) é uma escolha consciente das organizadoras, uma escolha tanto pedagógica quanto política. Por um lado, acreditam na importância de atividades lúdicas não planejadas para as crianças, ou seja, acreditam que crianças precisam brincar sem que a brincadeira seja elaborada e determinada por uma educadora. Estas brincadeiras são vistas pela coordenação como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Por outro lado, a ausência de muros é pensada como um sinal de abertura à comunidade ao redor.

1.5.1. Grupos etários

Para frequentar as oficinas e realizar as atividades diárias, as crianças são divididas de acordo com sua idade em três grandes grupos: G1, G2 e G3. O G1 é composto por crianças de 6 a 8 anos; o G2, por crianças de 9 a 11 e o G3, por aqueles e aquelas entre 12 e 15 anos. Há alguns jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o projeto apesar de já terem passado oficialmente da idade; eles e elas costumam fazer as atividades com o G3 e, muitas vezes, ajudar nas atividades com os menores. Durante o trabalho de campo, a maior parte das crianças atendidas pelo projeto tinha entre 6 e 8 anos, ou seja, fazia parte do G1. Assim, havia duas

turmas de G1 em cada horário, pois o número de crianças era grande demais para que todos fizessem a mesma oficina. O grupo daqueles entre 12 e 15 anos, o G3, era o menor dos grupos. Algumas atividades deste grupo (como capoeira) eram realizadas junto com o G2.

Algumas crianças “disputavam” esta classificação etária e assistiam as oficinas de outro grupo toda vez que conseguiam, negociando diariamente com quem fosse preciso. Às vezes pediam para alguém da coordenação, às vezes falavam com a responsável pela oficina escolhida. Mas, na maior parte do tempo, as crianças simplesmente juntavam-se ao grupo que preferiam até que alguém questionasse sua presença ou que decidissem espontaneamente voltar ao grupo ao qual pertenciam de acordo com sua idade. Quando comecei o trabalho de campo, Pedro, que tinha então 9 anos, raramente fazia atividades com seu grupo, o G2. Se ele não estava com o G3, estava na coordenação conversando com a coordenadora e com quem estivesse lá. Pedro se recusava não apenas a fazer atividades com seu grupo etário, mas também se recusava a fazer as atividades que não considerasse interessantes. Estes eram os dois motivos para que as crianças tentassem mudar de grupo: queriam conviver com os *maiores* ou procuravam escapar de uma atividade que lhes desagradava.

Raramente alguém queria participar de atividades em grupo de uma faixa etária menor; o movimento era quase sempre no sentido de ficar perto daqueles que são *mais grandes*. Quando alguém mais velho decidia assistir uma oficina com as crianças mais novas, ele ou ela acabava agindo como uma espécie de ajudante, orientando os mais novos, ajudando a organizar jogos e atividades. Havia também ocasiões em que os mais velhos faziam as atividades propostas para os *menores* com uma atitude quase nostálgica: brincavam de ser *menores* e refletiam sobre a diferença que a idade que têm havia produzido neles e nelas. Como Alice do G3 que, colorindo um desenho junto com crianças do G1, lembrava de quando ela era do G1 dizendo que *naquela época a vida era boa, era só pintar e brincar*.

A atitude de cuidado dos mais velhos e mais velhas em relação às crianças mais novas era bastante comum. Neste sentido, as meninas faziam isso com mais frequência, já que muitas vezes eram também responsáveis pelas crianças mais novas em casa e no grupo familiar⁴³.

⁴³ A disparidade na distribuição das tarefas domésticas entre meninas e meninos não é uma exclusividade destas famílias, mas parte de um quadro mais amplo de desigualdade de gênero. Segundo um estudo da UNICEF publicado em 2016, as meninas entre 5 e 14 anos gastam 40% mais tempo em tarefas domésticas do que nos meninos; inclui-se entre as tarefas o cuidado com as crianças mais novas. Segundo a pesquisa, a distribuição desproporcional do trabalho doméstico começa cedo, aos 5 anos. Outra pesquisa, desta vez no contexto brasileiro, conduzida pela ONG Plano Internacional entre 1.771 crianças, de 6 e 14 anos, confirma este cenário de desigualdade. Em relação à divisão das tarefas domésticas, 81,4% das meninas arrumam sua própria cama enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos meninos o fazem. 65,6% das meninas limpam a casa, tarefa só executada por 11,4% dos meninos. Quanto ao cuidado de crianças mais novas, 34,6 % das meninas são responsáveis por isso, enquanto entre os meninos este número é de 10%.

Contudo, a mesma atitude podia também ser observada algumas vezes entre os meninos, principalmente em relação às crianças com um grau de parentesco próximo.

1.5.2. As oficinas

Durante a pesquisa, o projeto oferecia oficinas de Apoio Pedagógico, Educação Física, Futebol, Capoeira, Violão, Dança e Trabalhos Manuais. Além disso, as crianças tinham alguns horários livres durante a semana. Nestes horários, diferentes atividades eram organizadas ou as crianças podiam brincar livremente, ou seja, brincar sem a intervenção direta de um adulto planejando do quê e como brincariam.

Algumas oficinas, como reforço escolar e educação física, são ministradas por professoras contratadas pela Secretaria de Educação do município (em regime de Admissão em Caráter Temporário - ACT) e cedidas ao Projeto Renascer como parte do convênio firmado entre o Comosg e a Prefeitura Municipal, em prol do Projeto Renascer. Outras oficinas são ministradas por profissionais contratados diretamente pelo Comosg, como a oficina de capoeira e a de violão. Estas profissionais são nomeadas *professoras* ou *oficineiras*. Aquelas (e aqueles) que tem uma formação formal ou são mais velhas são normalmente as (e os) professoras(res), e aquelas profissionais sem formação formal, que são maioria, jovens adultas(os), são as (os) oficineiros. Aristides, por exemplo, começou a trabalhar ali como oficineiro de capoeira. No final da pesquisa, já cursando a faculdade de pedagogia, tornou-se professor. Contudo, as crianças, na maior parte do tempo, chamam as profissionais que moram no bairro pelo primeiro nome; já as que vêm de fora são chamadas de *professoras*. O nome só passa a ser usado se a profissional ficar ali mais de um ano; o que, como veremos, é raro.

As oficinas de futebol eram oferecidas pelo Instituto Lagoa Social, uma instituição sem fins lucrativos do município que promovia, entre outras ações, aulas de futebol em algumas ONGs e projetos sociais da ilha. Eles cediam os profissionais responsáveis pelas aulas, as bolas de futebol e, uma ou duas vezes ao ano, levavam as crianças para o cinema ou passavam um filme para elas na sede do Comosg. Nestas ocasiões, as crianças ganhavam também pipoca e refrigerante.

É importante lembrar que as crianças e jovens atendidos pelo Projeto Renascer frequentam o ensino fundamental. Mesmo os mais novos (6, 7 anos), que acabaram de iniciar o processo de letramento, estão envolvidos nas atividades escolares: deveres de casa, pequenos testes, trabalhos, ou seja, já têm responsabilidades ligadas ao seu processo de aprendizagem escolar. Se no ensino infantil o brincar estava em primeiro plano, ao chegar no ensino

fundamental as crianças deparam-se com uma situação diferente: o brincar passa ao segundo plano e o letramento ocupa o lugar central (Neves *et al*, 2011). A partir daí, cada vez mais, o aprendizado formal ganha espaço na rotina escolar; as atividades lúdicas vão sendo reduzidas e a carga de trabalho que deve ser realizado fora do horário escolar aumenta. Reconhecendo isto, o Projeto Renascer tem entre as oficinas oferecidas diariamente a oficina de “reforço escolar”. Este é o momento para fazerem seus deveres escolares com o auxílio de uma professora. Mas, além disso, oferecem também horários livres, entendendo que, graças às novas obrigações da aprendizagem formal, é preciso garantir também tempo para o brincar, já que, na escola, este tempo torna-se cada vez mais escasso.

A escolha das temáticas das oficinas não chega a causar estranhamento; afinal, práticas esportivas, artísticas (música, dança, trabalhos manuais, teatro), reforço escolar e brincar livremente são as atividades que aprendemos a valorizar enquanto atividades apropriadas para sujeitos desta faixa etária. Ou seja, por sujeitos “em processo de desenvolvimento”, tanto que são parte dos seus “direitos fundamentais”, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁴. Assim, as atividades oferecidas pelo Projeto Renascer não diferem da maioria das atividades “extracurriculares” concebidas como apropriadas e incentivadas para esta faixa etária da população, seja qual for sua classe social.

Contudo, além disso, para a coordenação do projeto a oportunidade de participação nestas atividades pode ser um caminho na luta contra a desigualdade social. Ou seja, oferecer às crianças e jovens aulas de música, dança, teatro, capoeira e afins é um modo de lutar contra os efeitos da desigualdade social. Durante uma aula de capoeira com um professor convidado, o professor de fora falava para as crianças e jovens presentes que todas as atividades que faziam no Comosg eram importantes, que eles deviam levar as aulas a sério, já que todas as professoras e professores estavam ali para garantir que eles tivessem oportunidades educacionais similares as que os alunos do Energia⁴⁵:

Porque esse pessoal [alunos do Energia] fazem todas essas atividades também, curso de esporte, arte, reforço escolar. E escola deles é melhor que as nossas públicas? É, a gente sabe disso, mas vocês podem aproveitar que vocês têm também estes cursos extras aqui no Projeto, estudar, aprender, se dedicar, para chegar na hora do vestibular, do trabalho e vocês também podem conseguir um bom lugar.

⁴⁴ Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990). O direito ao brincar também é garantido pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas (Art. 31), da qual o Brasil é signatário.

⁴⁵ O Colégio Energia é uma escola particular de elite do município de Florianópolis com grande prestígio no estado de Santa Catarina graças aos altos índices de aprovação no vestibular para universidades federais.

Aqui, a concepção da educação, enquanto algo que pode proporcionar oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, de superação das dificuldades socioeconômicas, extrapola os limites dos muros escolares e passa a englobar os cursos extracurriculares. Estas atividades, tão comuns entre as crianças e jovens das classes média e alta, chegam às periferias das cidades sob a forma de projetos sociais. Se, por um lado, o discurso que afirma que os projetos sociais e as atividades que promovem são importantes pois mantêm jovens e crianças das classes populares distantes do “mundo do crime” (RODRIGUES, 2011; BARREIROS, 2008) é acionado em alguns momentos por determinados profissionais, por outro lado, o discurso que afirma que estas atividades, enquanto atividades extracurriculares educacionais, são o caminho para o “desenvolvimento pessoal” e a ascensão social também está presente. No caso desta pesquisa, principalmente entre as profissionais moradoras do bairro e entre familiares das crianças.



A diferença entre os dois posicionamentos está na centralidade de categorias como “violência” e “mundo do crime” como o que explica e justifica a necessidade dos projetos sociais. Certamente, a preocupação com o envolvimento de crianças e jovens com as atividades

do tráfico de drogas ou outras atividades ilegais existe, tanto entre familiares quanto entre as coordenadoras e funcionárias do Comosg. Contudo, para algumas profissionais, principalmente as envolvidas na coordenação, a “violência” e o “crime” não são os grandes articuladores que justificam o projeto e a oferta de oficinas para as crianças e jovens. Mesmo porque, a grande maioria das crianças, jovens e seus familiares não está envolvido nessas atividades. Neste sentido, acreditam que é importante dar suporte às crianças e jovens que demonstram sinais de aproximação com as atividades ilícitas, para evitar que esta aproximação se transforme em um envolvimento mais sério. Mas entendem que as oficinas que oferecem, o trabalho que realizam, não se limita a esta dimensão.

Em ambos os casos, percebemos que a noção de “educação” é central. Por um lado, ela pode ser acionada como caminho para que a criança ou o jovem fique longe do “perigo” (ou de tornar-se perigo). Por outro, ela pode ser acionada como um caminho possível para a superação da condição de “vulnerabilidade social”. Os *estudos*, me disse Edvania, a jovem cozinheira que veio com as filhas da Paraíba, são a única coisa que pode garantir um *emprego de verdade* para suas filhas. Ela preza muito as oficinas que as meninas têm no Comosg, pois acredita que ali aprendem coisas que a escola não lhes ensina e recebem mais atenção. Edvania sempre comparava sua filha mais velha a uma colega de sala, dizendo que a amiga de sua filha não havia aprendido a ler ainda (as meninas tinham 9 anos na época). Para Edvania, foi o trabalho das professoras no Comosg que fez a diferença; sem esse trabalho sua filha também não saberia ler ainda. Neste sentido, as expectativas pelos efeitos da “educação formal” não mais se limitam à escola; os projetos sociais passam a compor o quadro da educação e são uma espécie de continuação da escola, que deve ajudar a “formar” crianças e jovens, prepará-los para o mercado de trabalho ou para a entrada na universidade. Assim, os motivos que levaram Edvania a matricular suas meninas no Projeto Renascer, e as expectativas que tem em relação a isso, não tocam questões ligadas à preocupação de mantê-las “longe do ‘mundo do crime’”. Para ela, assim como para outras mães e avós que conheci, a educação é, acima de tudo, um caminho para empregos que consideram melhores do que os que têm, que vão proporcionar a suas filhas e filhos mais tranquilidade e saúde⁴⁶. Contudo, isso não significa que, para algumas famílias,

⁴⁶ Edvania, que tem inúmeros problemas de saúde devido às condições adversas e degradantes de seus trabalhos anteriores, se preocupa que as meninas não tenham empregos que sejam desgastantes demais para seus corpos, como ela teve. Além disso, ela deseja que elas não precisem de ajuda financeira de um homem, mesmo que sejam casadas. Certamente, esses desejos e aspirações estão ligadas à sua própria trajetória; afinal, como vimos, foi por uma oportunidade de emprego no Sul que Edvânia pode deixar seu companheiro tirano. Do mesmo modo, graças à aproximação de pessoas com *conhecimento das leis, dos direitos*, como ela mesma coloca, que conseguiu deixar sua empregadora abusiva. Contudo, este não é um desejo exclusivo de Edvania; muitas das mães que conheci durante a pesquisa têm os mesmos desejos para suas filhas.

frequentar o Projeto Renascer não seja sim uma tentativa de manter distância entre suas crianças e os movimentos do tráfico de drogas e outras atividades ilícitas. Confiam no Comosg tanto como um lugar de vigilância (se estão lá não estão circulando sem supervisão pelo bairro) e como uma oportunidade de exposição às atividades estimulantes, que podem ajudar as crianças a encontrar caminhos tanto profissionais quanto lúdicos diversos. No entanto, nem todos os moradores e moradoras do bairro acreditam que o Projeto Renascer é o lugar ideal para isso.

Ao final de uma das festas do final de ano organizadas pelo Comosg para crianças, seus familiares e moradores, Maria, moradora do bairro e mãe de três meninos, me contou porque não matriculava seus filhos no Comosg. Maria me ajudava a recolher o lixo do pátio e elogiava efusivamente a festa. Feliz com os brinquedos que o filho menor havia ganhado, ela iniciou a conversa agradecendo pelos brinquedos, pela comida e elogiando as apresentações de dança, capoeira, violão e teatro das crianças. Comentei com ela que não era professora do Comosg e sim pesquisadora, mas que agradeceria aos funcionários da instituição em seu nome. Foi então que ela comentou comigo o porquê de seus filhos não frequentarem o Projeto Renascer. O mais novo de 8 anos, único dos três que morava com ela, frequentava o *projeto da escola*⁴⁷. Ela me explicou que preferia assim, porque no *projeto da escola* ele não ficava brincando o tempo todo. Além disso, a escola é murada, *então ele não fica assim, correndo na rua, fica mais seguro e não brinca com esses meninos mais velhos*. Maria fez questão de elogiar o Comosg pelas atividades que realizava para os moradores do bairro, elogiar Nina por *ajudar todo mundo*, mas frisou que o preferia que o filho fosse ao *projeto da escola: lá ele faz mais aula e eu sei que tá lá dentro a tarde toda*.

Maria toca em dois pontos centrais em relação às críticas ao Projeto Renascer, tecidas tanto por moradores do bairro quanto por algumas professoras. O primeiro ponto diz respeito ao tempo que as crianças têm para brincar, percebido como excessivo. A outra diz respeito à percepção de que a parte externa no Comosg não se diferencia da rua. E, enquanto tal, ela expõe as crianças aos mesmos “perigos”, perigos estes que alguns pais e responsáveis pelas crianças procuram evitar quando matriculam as crianças no projeto. Para aqueles que compartilham da opinião de Maria, no Projeto Renascer as crianças passam todo o seu tempo brincando, o que por si só já seria problemático, já que brincar, neste sentido, é construído em oposição a atividades pedagógicas e educacionais. Outra crítica presente, mesmo que de modo difuso, entre

⁴⁷ Maria fala aqui do programa do Governo Federal Mais Educação que tem o intuito de induzir a ampliação da jornada escolar, tendo como perspectiva a Educação Integral. A Escola Básica Municipal Dnícia Maria da Costa, que fica em frente ao Comosg, é parte da rede de escolas inscritas no programa. No ano em questão, as crianças matriculadas no Programa frequentavam a escola no contraturno escolar três dias por semana e realizavam atividades como reforço escolar, Taiko e Karate.

moradoras do bairro e algumas funcionárias da instituição, diz respeito ao que é descrito como *desorganização* da instituição.

Esta avaliação por parte moradores do bairro (e algumas funcionárias da instituição) de que a rotina no Comosg é desorganizada, que as crianças têm muito tempo para brincar e que a instituição é muito permeável aos movimentos da rua, não passa despercebida para aquelas envolvidas na coordenação do Projeto Renascer. Contudo, murar a instituição, proibir que pessoas de fora usem o espaço ou eliminar o tempo para que as crianças brinquem não eram opções consideradas válidas. A estratégia era dialogar com pais e responsáveis para explicar as razões para estas práticas. Durante a primeira reunião de pais que Marilda conduziu como coordenadora, ela abordou cada um desses tópicos diretamente, enfatizando o posicionamento da instituição e suas razões. Conversando com as mães presentes, ela enfatizou a importância do brincar:

Muitas crianças que vem aqui moram em lugares elevados, morros, jogar bola na rua é impossível, brincar na rua não dá, tem carros, as vezes usuários de drogas, pode ser perigoso muitas vezes. Então quando elas vêm aqui, vai ter atividades, claro, mas vamos proporcionar um espaço e um tempo para elas brincarem também. Porque brincar é uma atividade também, a gente que estudou educação infantil sabe a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Brincar também é aprender. Uma criança que brinca é esperta, feliz, criativa, sabe dividir e conviver, aprende a cuidar.

Como veremos no capítulo 3, este posicionamento de Marilda em relação ao brincar é uma das diretrizes do Projeto Renascer que permaneceram praticamente inalteradas ao longo de toda a pesquisa. Assim como o posicionamento que afirma a importância de não construir muros, mesmo sendo necessário, e continuamente debater as avaliações negativas em torno dessas práticas, por parte de moradoras, moradores e algumas das funcionárias do Comosg.

O movimento contínuo de crianças e jovens na área externa certamente contribuiu para estas avaliações negativas, pois crianças e jovens, principalmente no início da pesquisa, circulavam com certa liberdade. Era comum encontrar crianças e jovens fora de suas oficinas ou em outras oficinas, com grupos aos quais não pertenciam. Este comportamento era mais comum entre o pessoal do G3. Muitas vezes, os meninos preferiam jogar cartas na sala da TV e as meninas, ensaiar movimentos de dança. As cadeiras no corredor de entrada estavam com frequência cheias de braços, pernas, cadernos, brigas e risadas. A coordenação também era um espaço disputado: muitas crianças e jovens, de todos os grupos, preferiam ficar ali conversando com Tati, fazendo os deveres da escola ou colorindo ao invés de irem para as oficinas. Volta e meia, uma professora ou coordenadora andava pela instituição enviando todos e todas para suas respectivas oficinas, mas, depois de um tempo, os espaços voltavam a se misturar: quem devia

estar aqui já estava lá, crianças fazendo oficinas trocadas, nos corredores, atrás de Tati, procurando Aristides, jovens do G3 colorindo com alegria desenhos do G1, e era preciso, novamente, enviar todo mundo para o lugar certo. É interessante notar que, mesmo com todo este movimento, poucos eram aqueles e aquelas que deixavam o espaço da instituição. Elas e eles podiam ir até a área externa sem autorização, mas ficavam por ali. Claro que alguns saíam, iam ao mercado ou até à Vila, mas estas escapulidas eram quase sempre descobertas e aqueles envolvidos eram encaminhados para a coordenação para *conversar*⁴⁸. Ou seja, a rua, mesmo tão acessível, não era o Comosg.

1.5.3. O Projeto e a rua

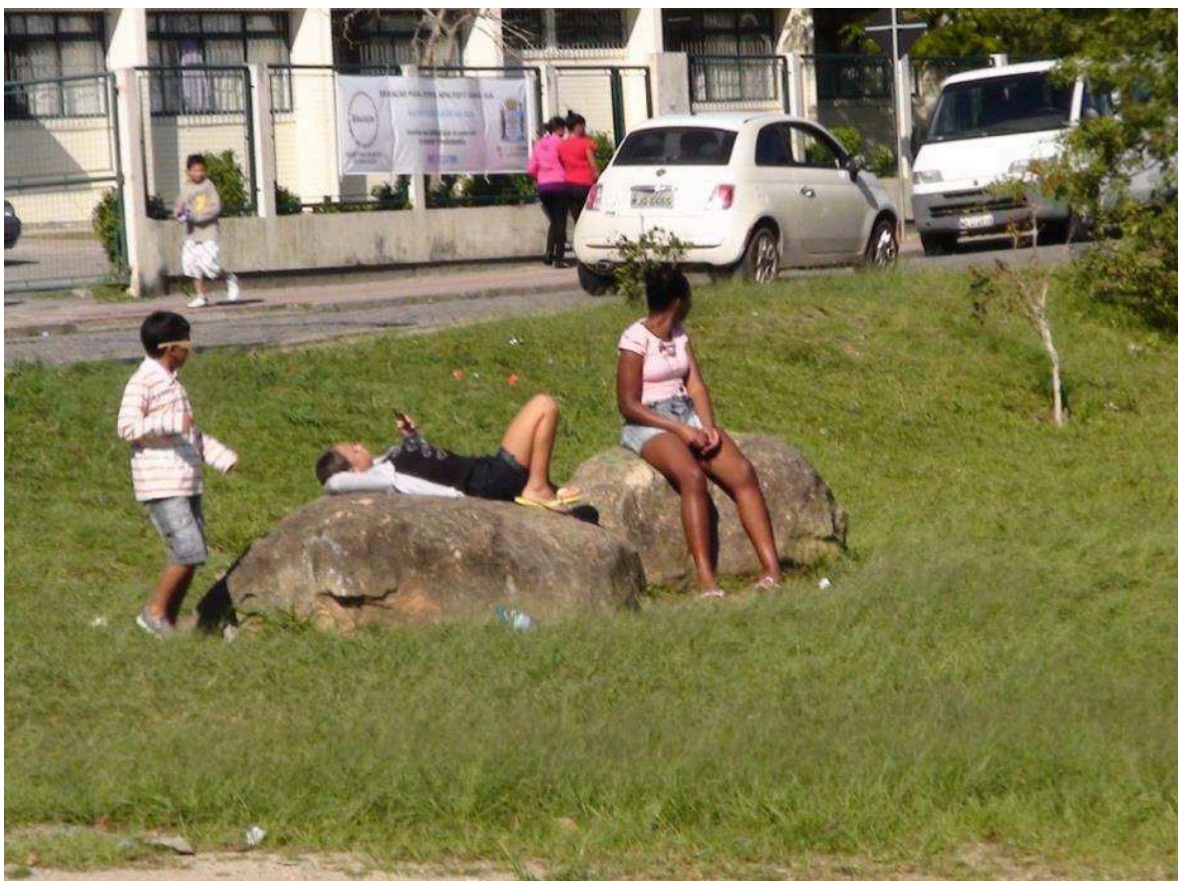
Quando, na reunião de pais, Marilda abordou a questão do brincar, ela seguiu seu raciocínio, explicando que entendia a preocupação de muitas pessoas pela falta de muros na instituição. Isso poderia causar a impressão, disse ela, de que as crianças entram e saem quando querem e que podem estar expostas a perigos. Mas as coisas não se passam desta forma, explicou, já que as professoras estão sempre observando os momentos das crianças, para garantir que ninguém saia da área da instituição sem autorização. Além disso, acrescentou,

nós não temos muros, ainda bem! Todo espaço deveria ser aberto, a escola deveria ser aberta, a gente deve estar aqui porque gosta. A maioria das crianças vem porque gosta. E o espaço é seguro porque a comunidade aqui respeita, todo mundo, ninguém vem fazer confusão aqui. É importante que tenhamos espaços assim no bairro, seguros, abertos, que as crianças gostam de frequentar, sem muros, com regras que são respeitadas.

Poucos são os espaços nas cidades contemporâneas que recebem crianças, que não têm barreiras físicas, que delimitam claramente os espaços da instituição e da rua. Escolas e creches são, normalmente, fortificações com muros altos e fronteiras bem marcadas. O Comosg, neste sentido, causa estranhamento, ou desconforto, como no caso da mãe com quem conversei. Para ela, o problema não era apenas que brincavam demais, mas que brincam como brincariam na “rua”, e com quem brincariam na rua, o que certamente agrava o problema. Ao matricular seu filho no *projeto da escola*, Maria esperava evitar exatamente isso, queria evitar que ele

⁴⁸ Entre os procedimentos disciplinares adotados no Projeto Renascer, a *conversa na coordenação* era um dos mais utilizados. Se a falta era corriqueira, a própria professora chamava a atenção da criança, mas se algo mais sério acontecesse, como sair da instituição sem autorização, a criança era encaminhada para a coordenação. Lá, a coordenadora conversava com a criança e decidia o que fazer: se a falta seria registrada no *caderno*, se seria preciso conversar com os pais da criança, etc. No capítulo 4 discutirei estas questões mais detalhadamente.

brincasse com os *meninos mais velhos*, uma referência aos jovens que trabalham com o tráfico de drogas. Queria também garantir que ele tivesse acesso às atividades que considera educacionais. Em sua perspectiva, o Comosg, apesar de atuar no bairro de modo positivo (ela comenta sobre as manifestações organizadas pelo Comosg para defender os interesses das moradoras e moradores do bairro), apesar de *ajudar* a todos e todas, não é o lugar adequado para seu filho, já que a ausência de muros torna a divisão entre o Comosg e a rua fluida. Mas, como Marilda explicou durante a reunião de pais, isso não é o mesmo que afirmar que esta divisão não exista. Todos parecem saber quando estão no Comosg e quando estão fora dele. Se as crianças vão para a “rua”, as funcionárias do Comosg as repreendem. Se alguém da rua entra no Comosg, ela ou ela sabe que está no espaço da instituição.



Muitas crianças e jovens que não estão matriculados no projeto circulam por ali. Quando Tati era a coordenadora, era comum que jovens viessem conversar com ela na coordenação durante o dia, contar novidades, dizer “oi”. Conheci vários moradores e moradoras do bairro jovens que não faziam parte do Projeto Renascer neste período desta maneira, na coordenação, com a mediação de Tati. Além disso, algumas crianças e jovens vêm para jogar bola, para jogar

ping-pong, alguns vêm “filar” almoço ou conversar com amigos e amigas. Fato é que era sempre possível encontrar jovens ou crianças não vinculadas ao projeto circulando por ali. Do mesmo modo que era bastante comum cruzar com algum adulto que vinha até a instituição em busca de ajuda, seja comida, roupas, ajuda para navegar na burocracia estatal ou apenas para conversar sobre seus problemas com Tati, Nina ou Marilda. Todas e todos são bem-vindos.

Entre estas pessoas encontramos também alguns envolvidos com o tráfico de drogas. Ou melhor, entre aqueles que frequentam o Comosg encontramos também meninos e meninas que, de forma justa ou não, são associados ao movimento do tráfico de drogas e outras atividades ilegais. Enquanto que para algumas funcionárias e mães e pais, como Maria, a presença deles e delas é um apenas um problema, para o núcleo da coordenação e direção esta presença é também uma possibilidade de mudança. Uma possibilidade de abertura para um diálogo que pode significar se não uma mudança radical na vida das crianças e jovens envolvidos no tráfico, ao menos um momento de reflexão⁴⁹.

Estas crianças e jovens são também o público-alvo do Projeto Renascer, estando ou não matriculados. Eles também têm o direito de circular por ali, de jogar bola e conversar. Contanto que não realizem atividades ilegais no espaço do Comosg. Regra implícita que é respeitada sem maiores problemas.

Mas este posicionamento não significa que esta seja uma decisão fácil, que isso não represente um enorme dilema para as coordenadoras. Há a constante preocupação que a presença desses jovens possa ser uma *influência negativa*. Em um ambiente marcado pela escassez de recursos, estes jovens, com bonés e roupas de marcas, celulares e notas de R\$50,00 e R\$100,00 nos bolsos, podem exercer fascinação. Por isso, a política de abertura do espaço e de não expulsar crianças e jovens mantém as coordenadoras em um dilema constante, com o qual é preciso lidar cotidianamente. Marilda e Tati comentaram certo dia que, às vezes, tinham a impressão que o trabalho delas era disputar as crianças com o tráfico de drogas e o Shopping, numa busca contínua por oferecer alternativas que fossem estimulantes para elas.

⁴⁹ Tati comentou que, se caso percebesse que naquele momento era impossível convencer os jovens de sair do tráfico de drogas, ela ao menos tentava incentivá-los a serem mais responsáveis: *eu digo pra eles, não gastem tudo em salgadinho de marca e refri, para amanhã tá aqui pedindo almoço. Digo, leva comida pra casa, guarda um dinheirinho, se vocês se machucam, o chefe não vai pagar pra ficar em casa. Eu ganho uma miséria mas tenho licença saúde ao menos. Vocês falam do meu carro velho, mas é meu. Eles riem e dizem, tá Tati, tá Tati.* Poderíamos dizer que Tati procurava levá-los a questionar a “ética da intensidade” que, em muitos momentos, parece orientar as ações dos jovens envolvidos em atividades ilegais (VARGAS, 2006; DASSI, 2010). Ou que fazia uma espécie de “redução de danos” com eles. Seja como for, o efeito que provocava é que eles a procuravam quando tinham problemas e, quando algum deles decidia procurar uma alternativa de vida, era a ela que recorriam, para pedir ajuda, procurar emprego, fazer documentos, etc.

1.6. O “Público-Alvo” do Projeto Renascer

A maior parte das crianças e jovens atendidos pelo Projeto Renascer fazem parte de grupos familiares de baixa renda⁵⁰. Assim, todos os profissionais envolvidos no cotidiano do Projeto Renascer (professoras, coordenadoras, oficinairos) partem do princípio que estas crianças vivem em condições que, de uma forma ou de outra, não são ideais: ou porque moram em lugares impróprios, insalubres (sem saneamento básico, em condições precárias); ou lhes falta alimentação adequada; ou lhes falta acesso a serviços adequados de saúde e educação; ou sua convivência familiar e/ou comunitária os expõe à perigos e a problemas. Enfim, é possível afirmar que há um consenso em relação a constatação de que “falta” algo a estas crianças e aos moradores do bairro que procuram a instituição em busca de auxílio.

Atualmente, no âmbito das Políticas Públicas de Proteção à Infância e das Política de Assistência Social e da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), este quadro é abordado a partir do conceito de “situação de vulnerabilidade social”. Conceito acionado também por aquelas envolvidas com o Projeto Renascer e em seus documentos oficiais (como o Projeto Político e Pedagógico e contratos de convênios com o poder público).

De certa forma, a condição de “vulnerabilidade social” é aquilo que, ao mesmo tempo, justifica e possibilita o trabalho do Projeto Renascer e do Comosg. As crianças que frequentam o Projeto Renascer e as famílias atendidas pelo Comosg não são quaisquer crianças e famílias, mas são “crianças (e familiares) em situação de vulnerabilidade social”. É esta “situação” que torna possível os convênios com o poder público, que contribuem para a manutenção financeira da instituição. Isto é, os recursos públicos que acessam são recursos destinados para fomentar políticas públicas para esta parcela da população.

O próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projeto Renascer deixa isso claro em seu objetivo geral:

“Atender crianças/adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social. Trabalhando com qualidade e eficiência no fazer pedagógico e social. Potencializando suas capacidades, desenvolvendo a autonomia responsável, a criticidade, valores sociais de respeito ao próximo e as diferenças, responsabilidade, solidariedade e reciprocidade. Desconstruir a ideia de subalternidade, não a negando, procurando entendê-la e modificá-la em processo de permanente libertação. Garantindo exercício pleno da cidadania.”

Sabemos que as discussões sobre “vulnerabilidade social” ganham momentum na América Latina a partir da década de 1990, como uma alternativa analítica que ajuda a explicar

⁵⁰ Segundo as fichas do ano de 2013, 93% das famílias das crianças matriculadas no Projeto tinha uma renda de até dois salários mínimos

a dinâmica da reprodução da desigualdade social para além da noção de pobreza. Acionar o conceito de “vulnerabilidade social”, neste momento, é um modo de ressaltar que as desigualdades sociais são fruto de complexas relações entre o contexto político, social e econômico - e não exclusivamente do último (ABRAMOVAY *et all*, 2002). O desenvolvimento do conceito é tributário de investigações que consideram também as dimensões psicossociais, de gênero, étnico raciais, de autopercepção, educacionais, de trabalho, familiares e a dimensão política das privações e está ligado aos recursos e estratégias que os indivíduos, domicílios e comunidades dispõem para enfrentar os choques externos frente às situações de risco ou constrangimentos (BUSSO, 2001).

Acionar este conceito no PPP não foi um ato ingênuo ou apenas utilitário (já que os recursos públicos aos quais tem acesso são destinados às “crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social”). Tati estava cursando Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina quando começou a elaborar o PPP, Nina estava imersa em discussões sociopolíticas com suas filhas. Marilda, que participou na reelaboração do PPP, também é formada em pedagogia. Tanto ela quanto Tati foram leitoras atenciosas de Paulo Freire. Ou seja, todos os envolvidos na elaboração do Projeto são sujeitos informados politicamente, envolvidos com lutas e discussões sobre a garantia dos direitos básicos daqueles para quem esperavam oferecer seus serviços. Se acionaram a categoria foi tanto porque é a partir dessa categoria que foi possível acessar os recursos do estado quanto porque compartilhavam dos pressupostos que a noção de “vulnerabilidade social” traz à tona. Em outras palavras, as categorias de “vulnerabilidade” e “risco” acabam sendo o único caminho possível para possibilitar e justificar o acesso aos recursos financeiros que viabilizam o Projeto, mas também são ferramentas analíticas que permitem que as coordenadoras problematizem a realidade com a qual trabalham.

Contudo, muitas vezes, o que os pais, familiares e responsáveis procuram (e o que alguns educadores dessas instituições se propõem a oferecer) é cuidado. No sentido de um local onde crianças e jovens possam permanecer, fazer seus deveres escolares, aprender algo novo e praticar esportes, enquanto seus pais trabalham. Algo que é tão comum para crianças e jovens de classe média e alta, em relação à infância e juventude das classes populares só pode ser viabilizado recorrendo às categorias de “vulnerabilidade” e “risco”.

É importante lembrar que o status de “vulnerabilidade” pode ser acionado a partir de lugares diferentes e produzir efeitos distintos, tanto pelos sujeitos apreendidos como em “situação de vulnerabilidade”, quanto pelos sujeitos que se ocupam de desenvolver e implementar políticas públicas para esta parcela da população. Por um lado, a “vulnerabilidade” pode ser mobilizada para sublinhar a necessidade de se garantir que os direitos básicos e

fundamentais dos sujeitos sejam garantidos, num movimento que aciona, primordialmente, um campo de ação político. Por outro lado, a “situação de vulnerabilidade” pode ser mobilizada para inspirar compaixão, empatia, num movimento que aciona sentimentos morais⁵¹ e, a partir deles, incita ajuda sob as formas de caridade ou filantropia, como acontece a partir da perspectiva humanitarista.

Esta diferença encontra ressonância em estudos sobre a implementação de políticas públicas e ações de organizações não governamentais entre crianças e populações entendidas como vulneráveis. Entre elas, o trabalho da antropóloga Kristen Cheney (2010) que, ao discutir a situação de órfãos em Uganda, aponta para a possibilidade de o status de vulnerabilidade ser acionado, pelas crianças e suas famílias, tanto para exigir que seus direitos sejam efetivados quanto para conseguir caridade educacional ou econômica das instituições não governamentais presentes no país. É exatamente esta diferença a que me refiro: a diferença entre a vulnerabilidade enquanto o que possibilita a luta por direitos ou a vulnerabilidade enquanto o que torna o sujeito objeto da caridade.

A ideia com a qual estou trabalhando, inspirada pelo trabalho de Fassin (2012, 2013), é que, por um lado, temos uma leitura moral da situação de vulnerabilidade e, por outro, temos uma leitura sociopolítica da vulnerabilidade. Aqui é preciso, antes de mais nada, fazer uma ressalva: ao propor uma diferenciação entre uma leitura moral e outra política, não quero dizer que não haja política no campo que defino como moral e vice-versa. Há sim um projeto político no campo que denomino moral e uma visão moral no campo que denomino político. O que muda é o relevo, o que está em primeiro plano, e esta diferença produz efeitos significativos, como veremos ao longo da tese. Para Tati, por exemplo, compreender que o trabalho que realiza no Comosg não era uma questão de caridade, e sim uma questão de garantia de direitos, foi um momento importante de sua trajetória profissional. Voltarei a esta questão com mais detalhes no Capítulo 2. Por ora, quero sublinhar o que as diferentes leituras sobre a condição de vulnerabilidade produzem quando pensadas em relação ao “público-alvo” do Projeto Renascer.

Para algumas e alguns profissionais, o público-alvo do Projeto Renascer são apenas as crianças. Para esse grupo, seu trabalho é oferecer a estas crianças cuidado e educação, dar-lhes oportunidades de aprender habilidades e valores que, por alguma razão, não aprendem em outros ambientes que frequentam. Nesta perspectiva, as crianças são apreendidas a partir da afirmação fundamental de que são criaturas inocentes, vulneráveis, que não podem ser responsabilizadas pelo que lhes acontece e ainda, como seres vulneráveis, precisam de proteção.

⁵¹ Seguindo o caminho proposto por Fassin (2012), entendo “sentimentos morais” como “as emoções que dirigem nossa atenção para o sofrimento dos outros e nos fazem querer remediá-lo. Eles ligam afeições a valores” (p.1)

Segundo Fassin (2012, 2013), minhas interlocutoras que pensam assim não estão sozinhas neste sentido. Perceber as crianças enquanto vítimas, principalmente se a condição de ser criança é acrescida da condição de pobreza, é parte da “economia moral” hegemônica do contemporâneo, a Razão Humanitária. Se a vulnerabilidade é entendida como uma condição das crianças apenas, o trabalho do Projeto é atender primordialmente a elas, não sendo necessário dedicar-se de modo mais ostensivo ao diálogo e assistência de familiares. A partir desta perspectiva, torna-se importante voltar a atenção quase que exclusivamente para as crianças, ensinar-lhes *valores*, ou melhor, *resgatar valores*. Aqui, o foco é também a educação, mas a educação moral das crianças; o papel das educadoras na instituição é, primordialmente, ensinar às crianças a diferença entre o certo e o errado, hábitos de higiene, como vestir-se de modo apropriado. É preciso também, *dar amor*.

Jaque, uma das educadoras, explicou-me que gostava de trabalhar ali pois sempre teve vontade de *ajudar crianças carentes, dar amor, ensinar valores*. Certa tarde, ela contava para mim e Lizi, outra educadora presente, sobre a prisão do pai de Gael, criança que frequentava o Comosg. Jaque sublinhou o modo como o acolheu afetivamente após saber da prisão. *Eu não sabia o que fazer*, disse ela, *só consegui abraçar ele e dizer ‘eu estou aqui para você, e te amo, aqui você tem amor’*. Ao ouvir o relato de Jaque, Lizi lhe perguntou se ela havia explicado para Gael que o que seu pai havia feito era errado, informação que acreditava ser importante dar à criança, *a gente sempre tem que explicar pra eles que se o pai é preso é porque faz coisas erradas*.

Para estas educadoras, a vulnerabilidade é uma condição das crianças apenas, entendidas a partir da afirmação fundamental de que são criaturas inocentes e que precisam de proteção. Seguindo o modelo proposto por Fassin (2012a, 2013), nesta perspectiva, são os adultos (na figura de pais e familiares) aqueles frequentemente responsáveis pelas tragédias que lhes assolam e, sendo vulneráveis, a sociedade é obrigada a fazer o papel dos pais faltosos, através do Estado ou da filantropia. Para Lizi e Jaque, seu lugar na vida de Gael é este: cuidar dele, dando amor e ensinando valores que supostamente não aprende em casa. Jaque sente que é preciso afirmar para Gael que no Comosg ele *tem amor*. Em seu entendimento, tudo se passa como se Gael não tivesse amor em casa. Assim como para Lizi, era preciso explicar-lhe que se alguém vai para cadeia é porque fez algo errado; informação esta que, na concepção dela, em sua convivência familiar e comunitária, Gael não teria oportunidade de aprender. Ambas entendem que seu trabalho está situado no campo da caridade; afirmo isso porque são sentimentos (doação e compaixão) que as impulsionam a trabalhar. Para elas, não é preciso trabalhar diretamente com os familiares das crianças, nem se envolver nas questões

comunitárias do bairro. Importa fazer um trabalho contínuo com as crianças, dando-lhes afeto, cuidado e sempre dialogando sobre os valores que consideram fundamentais. É também preciso proteger as crianças de influências que consideram negativas e que entendem serem comuns no bairro.

Este posicionamento difere daquele da coordenação do Projeto Renascer e da direção do Comosg. Como vimos, no PPP do projeto, o objetivo geral do Projeto Renascer é atender as “crianças e suas famílias”; isso significa que, para aquelas que elaboraram o PPP, não são apenas as crianças que se encontram em “situação de vulnerabilidade”, mas suas famílias também; isto significa que o Projeto deve trabalhar junto aos familiares das crianças. Por um lado, entendem que não basta atender as crianças e jovens durante o contraturno escolar, oferecendo oficinas, alimentação e lazer. É preciso trabalhar junto com seus familiares. Isso significa prestar um serviço amplo, que envolve desde ajuda para aplicar para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil ou o Bolsa Família, até ajuda emergencial. Como quando a mãe de uma das jovens atendidas pelo programa foi encaminhada para o Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina, num sábado à noite. Nesta noite, foi Tati quem a acompanhou, a pedido da menina. Na semana seguinte, Tati acompanhou o caso de perto, acionando a assistente social, conversando com seus filhos e a visitando. Depois de sua liberação, Tati e Nina a ajudaram a recuperar o emprego e a família contou também com doações de alimentos por um tempo. Nos meses seguintes, encontrei esta mãe inúmeras vezes no Comosg, ela ia até ali, principalmente para conversar, já que estava empregada e não precisava mais de ajuda financeira.

Por outro lado, o PPP enfatiza uma construção política da instituição; afinal, deve se garantir o “exercício pleno da cidadania” e “desconstruir a ideia de subalternidade”. Para tanto, é preciso incentivar a reflexão política entre crianças e jovens, como fez Tati logo após as eleições municipais, durante a conversa diária antes das oficinas. Nesta ocasião, Tati leu a lista dos vereadores eleitos, seus partidos, o número de votos de cada um, promovendo uma discussão sobre o que pode fazer um vereador e quais os mecanismos existentes para que possamos acompanhar seu trabalho. Além de fomentar a reflexividade política, cabe também ao Projeto Renascer e ao Comosg pressionar os órgãos públicos por melhorias na infraestrutura e no acesso aos serviços públicos do bairro. Assim, a direção do Comosg organizou, com as crianças, uma passeata para exigir do poder público a reforma de uma das escolas do bairro. Foi também a coordenação do Projeto Renascer que organizou algumas reuniões com a escola local, o Conselho Tutelar, a Unidade de Saúde e o CRAS⁵², para discutir as dificuldades

⁵² CRAS, Centro de Referência de Assistência Social.

enfrentadas por algumas crianças e famílias do bairro. A ideia de Marilda, então coordenadora, era que, trabalhando em conjunto, pudessem garantir uma rede de apoio mais eficiente, pressionar o poder público por melhorias na infraestrutura do bairro como um todo e facilitar o atendimento aos casos considerados mais problemáticos. Ou seja, não é por acaso que incluem, no objetivo geral do Projeto Renascer, as famílias das crianças e adolescentes atendidos pelo Projeto. Esta inclusão está ligada com a concepção que tem de seu público-alvo, do trabalho que devem realizar e das estratégias que acreditam ser necessárias para que seu trabalho seja eficaz.

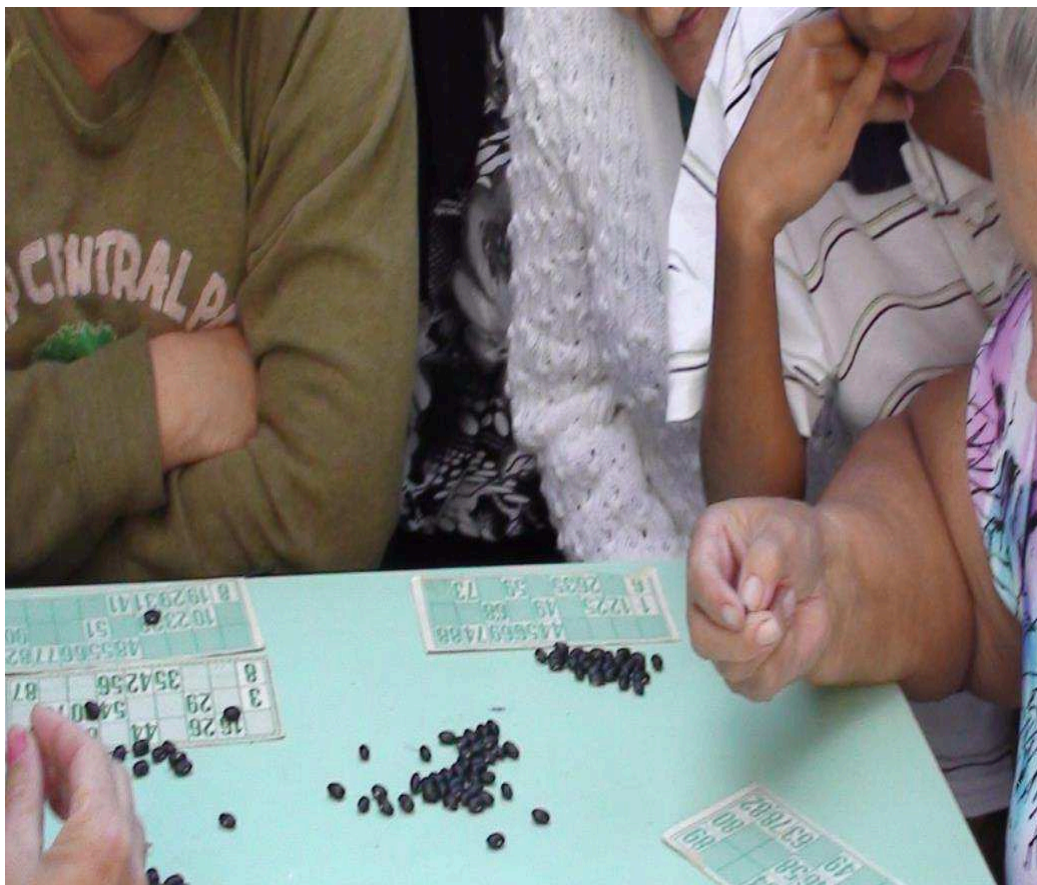
Desta forma, era bastante comum encontrar mães, avós, tias, pais, tios, irmãs e irmãos mais velhos na coordenação em busca de algo. Fosse de doações de alimentos e roupas, fosse ajuda para aplicar para os programas governamentais, para compreender um laudo médico, ou um ombro amigo para compartilhar os problemas do dia a dia ou ainda para pedir ajuda para lidar com problemas que enfrentavam em casa com as crianças e jovens. Acompanhei até mesmo uma das professoras da escola local indo até o Comosg pedir para que Tati e Marilda conversassem com um dos jovens sobre seu comportamento na escola. Na ocasião, ela explicou que já havia feito o que podia, sem obter resultado. Sua última esperança era que elas a ajudassem. Um detalhe interessante: o jovem não frequentava mais o Projeto Renascer. Mas, mesmo assim, a professora tinha confiança que Tati e Marilda poderiam influenciar seu comportamento.

Lembro também de um bilhete que encontrei nos arquivos do Comosg:

*Tati, conversar com o Washington do que ele está fazendo, hoje eu não posso ir no Comosg e amanhã eu vou. Tati, nem eu o Washington está respeitando, não sei o que fazer para ele melhorar. Pode deixar de castigo, eu não me importo. Qualquer coisa me liga.
Beijos, Carina.*

Se a porta da coordenação estava sempre aberta era porque para todas as coordenadoras que acompanhei no exercício do cargo, assim como para Nina, parte do seu trabalho era prestar estes *atendimentos*. Esta relação de proximidade e abertura entre familiares e a coordenação do Projeto e direção do Comosg nos ajuda a entender as razões para a mãe de Heitor (o menino que mencionei na Introdução) escolher o Projeto Renascer. Quando conversei com ela sobre o assunto, ela comentou que foram as vizinhas que lhe recomendaram o Comosg em detrimento dos outros projetos do bairro. Elas lhe explicaram que no Comosg *eles cuidam mesmo* e mantêm contato próximo com os familiares das crianças. Era exatamente o que ela procurava, já que havia ficado decepcionada com a escola por não ter sido comunicada sobre a briga da filha no

final do turno escolar. Além disso, diferentemente do que acontecia na escola ou em outros projetos do bairro, quando alguém queria conversar com a coordenação sobre uma criança, não era preciso avisar com antecedência ou marcar horário.



Além de ser uma das diretrizes do Projeto Renascer e do Comosg, como vimos acima, essa possibilidade de diálogo contínuo entre familiares e coordenação está ligada ao fato de que todas as coordenadoras que acompanhei durante a pesquisa, Tati, Marilda, Nina, e o Aristides são moradores do bairro. Apenas Marilda não nasceu ali, tendo se mudado para Florianópolis há cerca de 15 anos. Como moradoras, convivem diariamente com as famílias das crianças e jovens atendidos, compartilham também histórias, memórias do bairro, de brincadeiras na rua, da instalação da Vila Cachoeira, da chegada do Floripa Shopping. Compartilham também os problemas que o bairro enfrenta: a infraestrutura precária de uma das escolas do bairro e da Unidade de Saúde local, a falta de vagas nas creches, as ruas esburacadas, a precariedade do transporte público e da coleta de lixo, os conflitos que resultam dos movimentos do tráfico de drogas e da ação policial. Enfim, esta condição de moradores e moradoras do bairro os aproxima daqueles atendidos pelo Comosg. Todas as funcionárias que trabalham na cozinha e na limpeza

do Comosg são também moradoras do bairro. Assim como a professora de dança e o professor de violão. Mas, se são moradoras e moradores do bairro não seriam também sujeitos em “situação de vulnerabilidade social”? Público-alvo e executoras da política pública para sujeitos em “situação de vulnerabilidade social”?

Esta é uma das características marcantes do Projeto Renascer, do Comosg: muitas das funcionárias são ambas as coisas, público-alvo das políticas públicas e, enquanto funcionárias do Comosg, também suas executoras. Como elas mesmas dizem, isso torna o Projeto Renascer um *projeto de pobre*. Em sua opinião, isto é o que difere o Projeto Renascer de outros projetos sociais do bairro e da cidade, descritos como *projetos de rico*. Os *projetos de ricos* são projetos sociais propostos e executados por sujeitos que, além de serem de outras áreas da cidade, pertencem às classes média e alta. Vejamos então, mais detalhadamente, quem são as funcionárias e funcionários do Comosg.

1.7. As funcionárias e funcionários do Comosg

Como dito acima, a maioria dos funcionários do Comosg são moradores e moradoras do bairro. Além disso, em um momento ou outro, estes e estas profissionais, já acessaram de alguma forma políticas públicas para “sujeitos em situação de vulnerabilidade social”, seja através do Comosg ou de outros espaços. Assim, de certa forma, são tanto o “alvo” de um conjunto de políticas públicas voltados a sujeitos “em situação de vulnerabilidade social” como são seus executores.

Aristides frequentou o Comosg antes de tornar-se oficinairo de capoeira. Ele participou do Projeto Agente Jovem⁵³ implementado pelo Comosg por alguns anos. Edvania, uma das cozinheiras, é a jovem mãe que veio para Florianópolis como empregada doméstica em condições análogas à escravidão, que teve o auxílio de Nina para mudar sua situação; Dona Jacinta, também cozinheira, é moradora da Vila Cachoeira e mãe de crianças matriculadas no Projeto. Uma das responsáveis pela limpeza da instituição, Marilete, mãe de duas crianças matriculadas no projeto, mora em uma das áreas mais pobres do bairro e, assim como Dona Jacinta, mantém sua família pouco acima da linha da miséria com ajuda do pequeno salário e

⁵³ O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa do governo federal voltado a jovens de 15 a 17 anos. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, o Projeto é “compreendido como a conjugação da Bolsa Agente Jovem e da ação socioeducativa deverá promover atividades continuadas que proporcionem ao jovem, entre 15 e 17 anos, experiências práticas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e possibilitando a compreensão sobre o mundo contemporâneo com especial ênfase sobre os aspectos da educação e do trabalho”. (http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/cadastro_unico/projeto-agente-jovem/)

das doações que recebem do Comosg. Ambas contaram com o auxílio da coordenação do Comosg para dar conta dos trâmites burocráticos que lhes deram acesso ao programa Bolsa Família, sem o qual não conseguiriam sobreviver. Tati e seu marido estão entre as famílias do bairro que, na época da implementação da Vila Cachoeira, foram contemplados com uma casa, pois aquela em que viviam estava construída em área de risco de desmoronamento⁵⁴.

Em se tratando das mulheres que trabalham na cozinha ou que são responsáveis pela limpeza do Comosg, a grande maioria encontra no Comosg um emprego possível que as permite trabalhar perto de casa, garantir uma vaga para os filhos e filhas no Projeto. A coordenação e direção também as incentivam, constantemente, a completar o ensino fundamental. Algumas dessas mulheres chegaram ao Comosg em busca de algum tipo de auxílio e, parte do auxílio, veio em forma de um emprego, como no caso de Edvania, Dona Jacinta e Marilete.

Todas estas e estes profissionais contrastam, de certa forma, com a maioria das professoras alocadas pela Prefeitura Municipal. Professoras estas Admitidas em Caráter Temporário, as ACTs. Apesar de Tati e Marilda serem também funcionárias da Secretaria da Educação Municipal Admitidas em Caráter Temporário, elas foram, durante a pesquisa de campo, as duas únicas ACTs moradoras do bairro. Os responsáveis pelas oficinas de futebol, vinculados à ONG Lagoa Social, eram também de fora do bairro.



⁵⁴ Como vimos, foram construídas na Vila Cachoeira 205 residências geminadas, das quais 160 foram destinadas às famílias removidas de uma área de ocupação, localizada onde hoje está a Via Expressa (única via de acesso terrestre à Ilha de Santa Catarina, a BR 282), 40 residências destinadas a moradores do próprio bairro do Saco Grande e 5 destinadas à Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC). Os moradores e moradoras do bairro foram escolhidos por sorteio. Os participantes foram selecionados com base em critérios socioeconômicos e a situação de suas casas, todas localizadas nos morros da região. Muitas dessas casas construídas em áreas com perigo de desmoronamento.

A escolha do local de trabalho pelo sistema de admissão em caráter temporário se dá com base na classificação no Processo Seletivo⁵⁵. Entre as profissionais contratadas neste sistema que conheci no Comosg, a maioria tinha o desejo de trabalhar em outro lugar. Contudo, devido à sua classificação no Processo Seletivo, acabaram “decidindo” trabalhar no Projeto Renascer. Isto é, as razões que as levam ao Projeto Renascer são diversas daquelas das funcionárias e funcionários moradores do bairro (na maioria das vezes, mas não sempre).

Para algumas, como Jaque, uma das únicas que retornou depois do primeiro ano, o trabalho que realizam ali é importante porque podem *ajudar* as crianças. Contudo, como vimos, o que Jaque e outras profissionais entendem por *ajudar* difere da ajuda elaborada nos termos da coordenação e direção do Comosg. Jaque me contou, horas depois de ter feito o processo seletivo para o ano seguinte, que escreveu uma mensagem para os examinadores no final da prova:

Expliquei que queria muito passar, e voltar para o Comosg, para ajudar esses anjinhos. Para ensinar valores, o que é certo, o que é errado, para dar amor, cuidar dessas crianças. Eu amo esses anjinhos e meu trabalho. Escrevi um monte, explicando que era uma missão de vida sabe, ajudar.

Ao lembrar do que escreveu, Jaque se emociona. Seu posicionamento reverbera com o da maioria das professoras ACTs que conheci durante o trabalho de campo, para quem as noções de *cuidado, ensinar e resgatar valores, dar amor e ajuda* são centrais. A professora do Curso de Preparação ao Mercado de Trabalho⁵⁶ se encaixa, de certa forma, neste lugar. Durante uma das aulas, ela explicou aos jovens que se estava ali, mesmo indo contra conselhos amigos que

⁵⁵ O Processo Seletivo se dá em duas etapas: a primeira é uma prova escrita de caráter objetivo e eliminatório e a segunda é uma prova de títulos de pós-graduação de caráter classificatório. Com base nas duas etapas, a média final é calculada. As vagas são preenchidas observando-se a classificação por área e disciplina. Isto é, os primeiros colocados podem escolher onde, entre as vagas oferecidas, querem trabalhar.

⁵⁶ O Curso de Preparação para o Mercado de Trabalho foi oferecido pela Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) nas dependências do Comosg. O Centro de Integração Empresa Escola é uma fundação sem fins lucrativos, fundada em 1964. Segundo informações do seu sítio eletrônico, o CIEE se auto define da seguinte forma: “o CIEE é uma fundação filantrópica, mantida pelo empresariado nacional, de assistência social, sem finalidades lucrativas, que trabalha em prol da juventude estudantil brasileira”. Seu maior objetivo, ainda segundo as informações do sítio eletrônico, “é encontrar, para os estudantes de nível médio, técnico e superior, oportunidades de estágios ou aprendizado que os auxiliem a colocar em prática tudo que aprenderam na teoria”. Para tanto, o CIEE estabelece “parcerias” com empresas e órgãos públicos, oferece uma variedade de cursos em vários estados do país e encaminha parte dos jovens que participam dos cursos de capacitação às empresas como estagiários ou jovens aprendizes. Cerca de 16 jovens, entre 13 e 16 anos participaram do curso ministrado no Comosg em 2012. A idade mínima para tornar-se um estagiário segundo o ECA é de 14 anos, mas os dois jovens com 13 anos no Curso comentam que queriam fazer o curso já para, quando fizessem 14 anos, conseguirem algum estágio prontamente e logo conseguirem começar a *fazer um dinheirinho*.

lhe lembravam do *perigo de trabalhar numa comunidade*, era porque queria *ajudar*. Ou seja, as categorias acionadas por essas profissionais estão ligadas à política da compaixão, que aciona as ideias de voluntariado, doação ou caridade, contrastando com a lógica acionada na maior parte do tempo pela coordenação. Em ambas as perspectivas, falta algo a estas crianças, mas, para aquelas que operam centradas numa leitura humanitária, esta falta é, acima de tudo, de uma educação pautada em valores morais e também de afetividade.

Além disso, trabalhar em uma *comunidade*, noção a partir da qual se referem ao local onde trabalham, é, por si só, algo que deve ser marcado e reconhecido como algo louvável. Isso porque esta *comunidade* é associada à ideia de um território *violento, perigoso*. Entendem que a decisão de trabalharem em lugares assim, de se exporem aos perigos que estes espaços (e sujeitos) representam para elas, é uma prova de seu desejo de *ajudar* que deve ser reconhecida como tal (sob a forma da gratidão e da obediência). Esta é uma das características apontadas por Fassin (2012a) das relações que se desenvolvem a partir dos termos do humanitarismo, isso porque há um paradoxo constituinte na razão humanitária. Por um lado, a política da compaixão é uma política da desigualdade; afinal, o foco dos sentimentos morais são principalmente os mais pobres, os mais desafortunados e vulneráveis. Contudo, por outro lado, a política da compaixão é uma política da solidariedade, já que “condição de possibilidade dos sentimentos morais é, geralmente, o reconhecimento dos outros como iguais” (FASSIN, 2012a, p. 3). Cria-se assim uma tensão, constitutiva do governo humanitário, entre desigualdade e solidariedade, entre a relação de dominação e a relação de assistência. A compaixão, independentemente das boas intenções dos agentes que a exercem, cria uma relação assimétrica. Isso pode nos ajudar a compreender a vergonha que por vezes sente aquele que recebe auxílio, dádivas sem contradádivas. Assim como o ressentimento que sentem em relação aqueles que pensam ser seus benfeitores. Para Fassin (*ibidem*), esta não é uma questão psicológica ou ética apenas, mas sociológica. Isto é, são as condições da relação social entre estes sujeitos que estão em jogo e que fazem da compaixão um sentimento moral sem reciprocidade possível. Ou melhor, a reciprocidade possível nestas relações nas obrigações que ela cria: na obrigação daquele que recebe de demonstrar sua gratidão, de “corrigir seus erros”, de contar sua história, de seguir as normas estabelecidas por seu benfeitor. É importante que aqueles que recebem auxílio, nestas condições, demonstrem humildade, ao invés de expressarem uma demanda por direitos. A falha em cumprir com estas expectativas, por parte das crianças, pode produzir frustração nas

profissionais, que comentavam, com certa frequência, que sentiam que seu trabalho não era reconhecido como deveria⁵⁷.

A grande maioria dessas profissionais, ao contrário de Jaque, não permanecia no Projeto Renascer por mais de um ano letivo. Algumas porque seguiam outros rumos com suas vidas⁵⁸. Mas muitas não voltavam porque escolhiam não voltar, como Lizi, que me confessou, depois de um ano no Comosg: *nunca mais trabalho em projeto social*. Segundo ela, em um lugar como o Projeto Renascer era impossível desenvolver um trabalho satisfatório porque as crianças eram *muito difíceis, mal-educadas e ingratas*. Além disso, as profissionais relatam sentir medo das crianças e, por essa razão, preferem trabalhar em outros lugares.

No início do primeiro semestre de Aristides na coordenação, depois de menos de duas semanas de atividades, praticamente todas as professoras alocadas como ACT's para o Projeto Renascer pediram para ser transferidas (houve uma exceção). A coordenação do Projeto e a direção do Comosg organizaram uma reunião para conversar com elas sobre o que as levou a pedir para sair. Timidamente estas profissionais revelaram sentir medo das crianças e jovens; algumas também comentaram ter medo de circular no bairro e uma delas afirmou que seu marido havia lhe proibido de trabalhar em uma localidade tão *violenta*. Marilda, que havia acompanhado estas primeiras semanas de aula junto com Aristides, comentou comigo que, apesar das crianças estarem agitadas devido ao início do semestre, não havia observado nada no comportamento das crianças que pudesse justificar esta atitude. A avaliação delas sobre o comportamento das crianças atendidas pelo Projeto Renascer pode ser pensada tendo em mente a razão humanitária e a visão universal de criança que exacerba. Neste contexto moral, é preciso que o sujeito criança corresponda ao ideal construído por esta concepção de criança: inocente e incapaz, dócil e facilmente tutelável. A “quebra” com este comportamento idealizado desqualifica a criança. Neste sentido, qualquer comportamento da criança (real ou imaginado) que possa ser lido como “mau comportamento” anulará sua inocência potencial e a transformará em um problema ou até em uma ameaça. Como afirma Vianna (2002, p. 297), a “infância em risco encarna ao mesmo tempo, a representação da infância ameaçadora”. Estas profissionais

⁵⁷ A pesquisa no Comosg não foi a primeira vez que observei relações nestes termos. Durante minhas pesquisas em instituições que recebiam jovens cumprindo medidas socioeducativas, era comum observar a frustração dos e das profissionais que pautavam seu trabalho no que agora entendo como a economia moral do humanitarismo. Mesmo sem ter analisado estas relações nestes termos, em ambos os trabalhos problematizo etnograficamente estas questões (DASSI, 2007; DASSI, 2012)

⁵⁸ Não é segredo que as condições de trabalho das professoras e professores contratados pelo regime ACT são extremamente precárias. Lembremos que estas profissionais não têm direito a férias e 13º salário e que não têm rendimentos durante os meses de férias escolares no final do ano. A grande maioria, dada a oportunidade, acaba preferindo posições com mais estabilidade. Foi o que acabou acontecendo com Tati e Marilda, que depois de anos de dedicação ao Projeto Renascer, acabaram optando por assumir cargos de professoras efetivas nas redes de ensino estadual (Marilda) e municipal (Tati).

que pediram para deixar o Projeto Renascer parecem operar, majoritariamente, a partir desta lógica. Além disso, um dos traços que tinham em comum, e que contrastava também com a professora que havia ficado no Projeto Renascer, era que nenhuma delas era moradora do Saco Grande ou de bairros com o mesmo perfil socioeconômico.

Assim, se chamo atenção para a diferença entre funcionárias moradoras ou não do bairro, é porque ela é relevante para compreendermos algumas das dinâmicas do Comosg (relevante, mas não absoluta, como veremos a seguir). Prestes assumir a coordenação do Projeto Renascer, Aristides compartilhava comigo algumas de suas preocupações em relação a esta questão:

Acho que a maioria das professoras [as ACTs] não voltam ano que vem. Desanimaram ou desencantaram, como a Lizi, que ficou muito apavorada e desestimulada. É por isso que uma das coisas que quero no começo do ano é deixar bem claro a situação. Porque provavelmente virão pessoas que nem são do bairro. Então quero que elas conheçam um pouco da história do lugar, conhecer as famílias, que tipo de famílias, as crianças, que tipo de crianças vão lidar. Acho que isso é importante, porque é difícil. Tú pega um menino como o Pedro Lucas, um menino supercomplicado, mas tem que buscar uma solução. Procurar ajuda, todo mundo junto, porque é uma coisa muito difícil, sozinho a gente não consegue, mas isso é assim, isso é educação, acolher, não pode desistir.

Num primeiro momento, podemos pensar que Aristides assume que bastaria que as novas professoras fossem moradoras do bairro para que o problema estivesse resolvido. Mas, as coisas não se dão bem assim, como Aristides reconhece. Para que ele próprio chegasse à análise que hoje faz de seu trabalho e das crianças atendidas pelo Comosg foi preciso, em suas palavras, *aprender muita coisa...*

Vejamos então, no próximo capítulo, o que foi preciso aprender e como a coordenação do Projeto Renascer e a direção do Comosg entendem o trabalho que realizam ali.

Capítulo 2

Projeto Renascer: Um Projeto Social em ação

Mas, afinal de contas, no que consiste o trabalho do Projeto Renascer e do Comosg: oferecer atividades educativas e lúdicas para crianças e jovens do bairro? Cuidar as crianças e jovens enquanto as e os responsáveis por eles trabalham? Preparar para o mercado de trabalho? Distribuir roupas, calçados e alimentos? Auxiliar moradores e moradoras do bairro a acessarem os serviços públicos a que têm direito? Dar oportunidades? Ensinar valores? Promover consciência política? Preparar para o futuro? Dar amor? Manter as crianças fora da rua, ocupadas? Educar?

Como o leitor deve imaginar, formulo estas perguntas como um recurso retórico para chamar a atenção para a multiplicidade de respostas que o questionamento sobre os objetivos e o papel do Projeto Renascer (e do Comosg) pode suscitar entre funcionárias, crianças, moradores e moradoras do bairro. Contudo, há algumas diretrizes que são caras aos coordenadores do projeto e à direção do Comosg. Tais diretrizes não são unanimidade e são disputadas e negociadas cotidianamente. Mas, se posso traçá-las é porque, mesmo que suas fronteiras sejam por vezes (e continuamente) borradas, há um movimento constante, por parte da coordenação e da direção, para atualizá-las. Para que possamos compreender melhor quais são tais diretrizes e como elas são articuladas no cotidiano do projeto, apresento a seguir o modo como a coordenação e a direção do Comosg elaboram seu trabalho. Ao longo de todo este capítulo, Nina e Tati, Aristides e Marilda, assumem centralidade. Isso porque, Nina, como dito anteriormente, é a presidente eleita do Comosg e Tati foi a coordenadora, por mais de 10 anos, do Projeto Renascer. São as duas e, mais tarde, Marilda e Aristides (também coordenadores do Projeto Renascer) quem definem as diretrizes para o andamento do Projeto Renascer e do Comosg. Lembrando que a perspectiva adotada no desenvolvimento dos argumentos da presente tese é que as políticas públicas (e o Estado) são também constituídos a partir das práticas, ações, discursos e agenciamentos dos sujeitos cotidianamente. Por isso o peso que as elaborações de Tati, Nina, Aristides e Marilda assumem ao longo de todo este trabalho. Já que, ao refletirem sobre suas práticas, ao trabalharem diariamente estes sujeitos, juntamente com as crianças, fazem Estado, replicam, criam e modificam as políticas públicas, ao mesmo tempo em que se constituem (e são constituídos) enquanto sujeitos.

Portanto, o objetivo deste capítulo é duplo: ao mesmo tempo em que nos permite compreender como a coordenação do Projeto Renascer e a direção do Comosg entendem seu trabalho ali, auxiliando a compreender facetas do governo da infância, é possível acompanhar

como aquelas envolvidas na coordenação se constituem enquanto sujeitos a partir de sua atuação. Desta forma, o trabalho no Projeto Renascer, enquanto parte de um conjunto de dispositivos institucionais voltados à gestão de populações vulneráveis, é abordado aqui também enquanto modo de subjetivação⁵⁹ e tecnologia de governo: formas de intervenção destinadas a guiar, dirigir, orientar, capacitar e regular sujeitos” (FONSECA *et al*, 2016, p. 10). Isto é, o trabalho destas profissionais, o modo como o elaboram e conseqüentemente, a atuação cotidiana do Projeto Renascer e do Comosg, é entendido para fins da análise, como formas e estratégias de “conduzir condutas”. São tecnologias no sentido em que são procedimentos técnicos, de regulação e cuidado (de si e dos outros).

Vejamos então como estas profissionais “fazem Estado”, como entendem e produzem políticas públicas para a “infância vulnerável”.

2.1. Tati: *Aí eu comecei a entender que o trabalho aqui não era caridade*

Tati começou a trabalhar no Comosg em 1998, quando tinha 17 anos e cursava o terceiro ano do ensino médio. Ela acredita que foi seu pai quem pediu que o presidente recém-eleito do Comosg na época, Hudson, lhe desse um emprego. O pedido do pai de Tati era uma espécie de pedido de ajuda, já que ela estava passando por um momento difícil de sua vida. Para ela, o início de 1998 marca uma inflexão na história da instituição que, até então, no seu entender, funcionava primordialmente enquanto curral eleitoral. Como vimos, a leitura de Tati sobre a atuação do Comosg reverbera os estudos sobre a mudança na atuação dos Conselhos Comunitários na cidade (SCHERER-WARREN; ROSSIANUD (1999), VIANA (2003), SILVA (1999), RODRIGUES (2011)). Além disso, até então, Tati lembra, não existiam *projetos* no bairro. Ela conta que, naquela época, o bairro tinha uma pequena biblioteca, organizada pelo Irmão Celso, um senhor ligado à Igreja Católica. Além disso, um morador do bairro, chamado Nazareno, organizava jogos de futebol com as crianças, no campo de futebol que hoje é parte do Comosg. Mas, segundo Tati, *não tinha a preocupação de ter um projeto.*

⁵⁹ Tendo em mente os dois sentidos que expressão “modos de subjetivação” assume na obra de Foucault, segundo Edgardo Castro (2009). No primeiro sentido, pensamos modos de subjetivação como “modos de objetivação do sujeito, isto é, modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Em relação ao segundo sentido, interessa refletir sobre “a maneira em que o ser humano se transforma em sujeito” (*ibidem*), esta é a dimensão ética do conceito foucaultiano de modos de subjetivação, que volta sua atenção para os processos de cultivo de si.

Isto é, até o Comosg organizar e implementar o Projeto Renascer, não havia nenhuma atividade no bairro que Tati reconhecesse enquanto um “projeto social” propriamente dito. O “marco inicial” do Projeto Renascer foi o convênio, firmado entre o Comosg e a Prefeitura Municipal, em 1998.

Entretanto, ainda que o convênio e, a partir daí, a produção de diretrizes, orçamentos, racionalidades, seja parte do que diferencia o Projeto Renascer (fazendo dele “projeto social”) de outras atividades realizadas até então no bairro, isto não é tudo. Ao elaborar sobre esta questão e sobre o início de seu trabalho no Comosg, Tati reflete:

Aí eu comecei a entender que o trabalho aqui no Comosg, que não era caridade. Eu já, desde o começo, entendia que não era uma coisa de boa ação, não era nesse sentido. Embora eu participasse de grupo espírita e grupos jovens e fizesse caridade assim em outros momentos. Mas aqui eu entendia que era um direito deles, de ter educação de outra maneira.

Do ponto de vista dela, o que diferenciava as atividades que o Comosg começou a realizar com crianças e jovens, de outras iniciativas presentes no bairro, e as caracterizam enquanto *projeto*, é tanto o convênio com o poder público quanto a ideia de que este trabalho não era uma questão de *caridade* ou *boa ação*, mas de garantia de direitos. Em outras palavras, para ela, para que uma iniciativa tenha validade enquanto *projeto social* é preciso que esta iniciativa se desvincule do campo religioso e moral – caridade e boa ação – e opere segundo a lógica política – direitos. Contudo, é preciso também que o que é entendido enquanto política seja deslocado. Não se trata mais do jogo de trocas vinculado à política eleitoral, que marcaram a história do Conselho de Moradores até aquele momento. Assim, para Tati, se o final da década de 1990 marca uma inflexão na atuação do Conselho de Moradores no bairro é porque a quebra com essa lógica marca uma mudança: nos termos de Goldman (2006), é a passagem da “participação na política” para uma “participação política” do Conselho de Moradores que caracteriza também, para Tati, o Projeto Renascer enquanto *projeto social*⁶⁰. Dessa forma, como aconteceu em outras localidades do município entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI, o Conselho de Moradores passa a atuar como mediador para a elaboração e implementação de projetos sociais (SCHERER-WARREN; ROSSIANUD, 1999).

É importante também lembrar que este é o momento em que as políticas públicas impulsionadas pelas diretrizes do recém promulgado Estatuto da Criança e do Adolescente

⁶⁰ Sigo aqui a distinção elaborada pelo autor entre “participação na política” e “participação política”, “enquanto a última adjetiva a política como qualificação de uma participação substantiva, enfatizando assim, que é possível participar a qualquer momento e de diferentes maneiras, a primeira formula, em que política é substantivo, parece detonar, sobre tudo, o envolvimento em campanhas eleitorais” (Goldman, 2006, p,108).

começam a se fazer presente no país. A “doutrina da proteção integral”, fomentada pelo ECA, prevê o investimento em espaços de convivência comunitária, espaços de lazer e “socialização”. Se há interesse por parte da direção do Comosg em criar um espaço que receba as crianças no contraturno escolar, interesse este vinculado à demanda crescente por parte de mães, avós que desejam um lugar adequado para deixar suas crianças enquanto trabalham, a nova legislação, e as políticas públicas vinculadas a ela, ajudam a tornar isso possível. Tornam possível que um *projeto social* seja implementado no bairro, oferecendo, pela primeira vez na região, atividades diárias para crianças e jovens no contraturno escolar.

Nos primeiros anos, Tati foi secretária administrativa do Conselho. Como o trabalho não demandava muito, ela passava a maior parte do seu tempo ajudando a professora cedida pela Secretaria da Educação Municipal nas atividades que desenvolvia com as crianças no recém implementado Projeto Renascer. Nesta época, o Comosg funcionava nos fundos da Unidade de Saúde Local. Neste período, atendia cerca de 20 crianças em cada um dos períodos (matutino e vespertino). É apenas no ano 2000, quando Tati termina o magistério e o Conselho dos Moradores passa a funcionar na sua sede atual, que o número de crianças e jovens atendidos pelo projeto aumenta significativamente.

Como vimos, este é ano de mudanças profundas, tanto na vida do bairro, com inauguração do Conjunto Habitacional Vila Cachoeira, quanto na vida de Tati, que grávida e recém-casada, muda-se para a Vila. Além disso, como havia terminado o magistério e começado a faculdade de Pedagogia, ela também assumiu a coordenação do Projeto Renascer. Neste momento, graças ao convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal, o Projeto contava com duas pedagogas⁶¹ e dois estagiários de Educação Física. Assumir a coordenação foi, para ela, aceitar um desafio. Ela era mais nova e menos experiente do que as duas pedagogas contratadas; afinal, apenas iniciara sua formação. Fora as novas responsabilidades cotidianas que assumia enquanto coordenadora, Tati percebeu que era preciso também, tanto por razões de ordem pedagógica quanto burocráticas, elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projeto Renascer. Começou a partir daí, para Tati, um processo de aprendizagem e a construção das diretrizes que iriam constituir o PPP:

Aí eu tive que me virar né, estudar mais do que a faculdade exigia pra poder montar o PPP.

⁶¹ A Prefeitura Municipal de Florianópolis, através da Secretaria de Educação, cede ao Projeto Renascer anualmente professores de ensino fundamental, Admitidos em Caráter Temporário (ACTs). Na época a que me refiro acima, eram apenas duas pedagogas. Os estagiários de Educação Física eram estudantes vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Durante a pesquisa, o Projeto contava com três ACTs da área de Pedagogia e dois da área de Educação Física. Os professores de Capoeira e Dança, *oficineiros*, como eram chamados no Projeto, eram contratados diretamente pelo Projeto.

Mas aí na faculdade eu tinha muitos conflitos, porque os professores falavam de uma educação que não era real, falavam de uma criança que não era real e falavam e falavam. Quando uma hora eu comecei a surtar e comecei a dar exemplos daqui: 'olha, lá tal criança fez isso, e fez isso e isso, e aí, o que eu faço?'. E aí teve uma professora, uma professora que era do Serviço Social que disse, 'mas falta amor, falta amor pra essa criança'. Aí eu disse, 'Ah, tá! Mas tu acha!'. Aí ela sempre queria dar as voltas dela, pra dizer que era falta de amor. Não é falta de amor, é falta de ajuda pra família, falta de comida, de casa, de roupa, de médico no posto, é falta de ajuda pra comunidade!

O PPP construído na época, que orientou as práticas do Comosg por mais de uma década, foi claramente influenciado pelas leituras que Tati fez na faculdade do pedagogo Paulo Freire, como ela mesma frisa. Contudo, isso não exclui conflitos entre o que era discutido em sala de aula e o que experienciava no cotidiano da instituição. Entre as discussões que travou com professores, Tati escolhe mencionar uma que despolitiza os problemas que as crianças, jovens e seus familiares enfrentam, remetendo-os à esfera privada. Abordar as questões que levantava em sala a partir da lógica afetiva (*falta de amor*), como fez sua professora, individualiza os problemas, responsabiliza as famílias por problemas que Tati, assim como demais membros da direção do Comosg e coordenação do Projeto, entendem ser estruturais, que abarcam os familiares e responsáveis pelas crianças também.



Um caminho para entendermos os conflitos entre Tati e sua professora pode ser encontrado a partir da noção de “vulnerabilidade”. Se a professora de Tati tentou *dar as voltas dela*, a fim de construir um argumento que justificasse sua posição, de que o que falta para as crianças era amor, e Tati resistiu, é porque entendiam as crianças, e seus problemas, a partir de lugares diversos. Certamente, ambas concordariam que as crianças atendidas pelo Projeto Renascer são crianças que vivem em “situação de vulnerabilidade”. Contudo, enquanto sua professora parece estar disposta a refletir sobre os comportamentos das crianças a partir de uma lógica que foca na vulnerabilidade da criança, como vimos com o modelo de Fassin (2012a 2013), (crianças inocentes, pais faltosos), Tati sentia que era preciso refletir sobre as condições socioeconômicas (que constituem a vulnerabilidade) não só da família, mas do bairro como um todo.

Além das discussões que visavam a elaboração do PPP, o Projeto passa a organizar reuniões pedagógicas quinzenais, *momentos para a gente ler e tentar pensar coisas diferentes pra tentar, tentar lidar com esse juventude que na época, de 2002 até 2006, a gente começou a ter muitos problemas*. Este foi o período em que a Prefeitura Municipal retirou da Vila Cachoeira a assistente social que até então trabalhava ali e fechou os cursos profissionalizantes que oferecia no espaço da Vila construído com este propósito⁶². Segundo Tati, sem o apoio do poder público na Vila Cachoeira e sem os cursos de profissionalização até então oferecidos ali, os jovens da região passam a contar exclusivamente com Projeto Renascer e o Projeto Agente Jovem⁶³.

Muitos adolescentes foram para o tráfico nesta época, muitos assim com 15 anos. A gente conseguia segurar no máximo até os 14 aqui, e a maior tristeza que eu tenho é de um deles, que eu não consegui segurar, e ele ficou comigo aqui até os 15 anos.

Bento, o jovem a quem Tati se refere acima, foi o primeiro dos seus *meninos* que morreu,

⁶² Conheci este espaço na Vila Cachoeira durante o trabalho de campo. Localizado na parte dos fundos do Conjunto Habitacional, o espaço conta com uma construção ampla de alvenaria, o Centro de Capacitação Profissional, uma quadra de futebol e uma construção onde deveria funcionar a sala da assistente social e a Associação de Moradores da Vila Cachoeira. Todo o espaço está abandonado atualmente, tomado pela vegetação que cresce em ritmo tropical.

⁶³ O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa do governo federal voltado a jovens de 15 a 17 anos. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, o Projeto é “compreendido como a conjugação da Bolsa Agente Jovem e da ação socioeducativa deverá promover atividades continuadas que proporcionem ao jovem, entre 15 e 17 anos, experiências práticas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e possibilitando a compreensão sobre o mundo contemporâneo com especial ênfase sobre os aspectos da educação e do trabalho”. (http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/cadastro_unico/projeto-agente-jovem/)

assassinado. Sua morte desencadeou uma crise que a levou a questionar seu trabalho enquanto educadora, pedagoga e coordenadora do Projeto Renascer.

Segundo Tati, Bento frequentou o Projeto Renascer até os 15 anos e foi mais ou menos nesta idade que começou a *se envolver, começou a ir, a desviar*. Em um primeiro momento, Bento praticava roubos e pequenos furtos no bairro. Preocupada, sua mãe o tirou da escola local e Tati o matriculou no EJA no centro da cidade, como uma maneira de mantê-lo distante das relações de amizade que considerava problemáticas. Bento foi matriculado no EJA do centro da cidade também porque Tati estudava no centro, no Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (FAED/UEDESC). Como ambos estudavam no centro da cidade, Tati podia “vigiar” Bento de perto, para garantir que ele estava indo para as aulas: *áí eu saía lá da FAED, ia lá no EJA ver se ele tava na aula. Áí via que ele tava, voltava. E áí a gente ficou em cima dele assim, vigiando mesmo, pra ele não sair do caminho, mas não adiantou*.

Este envolvimento de Tati com as crianças e jovens atendidos no projeto não era incomum; são várias as situações em que ela, fora de seu horário de trabalho, prestava ajuda. Embora a intensidade deste envolvimento tenha mudado a partir da morte de Bento, ele nunca desapareceu por completo.

Era sábado à noite, quando a mãe de Bento ligou para Tati para contar o que o jovem havia sido assassinado. No dia seguinte, logo pela manhã, a irmã de Bento foi até a casa de Tati, precisava conversar com alguém e a procurou. Quando chegou o momento de organizar o velório, a mãe de Bento pediu à Tati que fosse até o Instituto Médico Legal reconhecer o corpo junto com a assistente social que acompanhou o caso.

Passou sete anos e eu não consigo esquecer aquilo, de tu ver um adolescente como eu vi... A gente teve evento ali na escola na época, da OAB Cidadã e eu combinei com os adolescentes. Porque eu sempre procurava envolver eles, porque a minha intenção era formar eles, que eles fossem um dia os professores daqui, os novos diretores, que eles se envolvessem. Áí eu disse, ‘olha gente, amanhã as 7h30 da manhã eu preciso de umas 10 pessoas na escola, porque a gente vai precisar de gente pra arrumar e tal’. Se eu dissesse as 7h o Bento tava ali as 7h. Eu podia contar com ele, ele era o último a ir embora, ele fazia tudo, era muito prestativo. E daí tu abrir a porta, e ver aquele teu ex-aluno, que tu via como criança, pelado, estirado naquele estrado com sangue. Ai não! Foi horrível! E o cara tava lanchando sabe, eu sei que as pessoas que trabalham no lugar elas ficam muito acostumadas com aquilo, mas o cara tava lanchando sabe, e não teve pena de mim. Eu queria que ele tivesse tido, mas ele não teve. Áí ele virava a cabeça do rapaz, mostrava. [...]Áí foi explicando, dando uma aula de cérebro e massa cinzenta. E eu queria dizer pra ele que não queria ouvir aquilo, mas eu não conseguia, a voz não saía.

Para Tati, Bento era um *adolescente prestativo, um ex-aluno, uma criança*, categorias que, ao serem acionadas, tornam a imagem do corpo nu e ensanguentado no estrado uma

imagem aterradora. Ao lembrar do dia em que foi ao IML, antes de descrever a imagem de seu corpo, conta a história do dia em que lhe ajudou com o evento na escola. Este movimento na narrativa nos ajuda a entender seu choque ao vê-lo naquele estado, que contrasta com a frieza do funcionário do IML. Ele quer lhe explicar sobre *massa cinzenta*, sem entender que aquele deveria ser um momento de luto, não por um “bandido”, mas por uma *criança*.

Tudo foi muito sofrido, porque apesar de eu saber que ele tava se envolvendo, indo por um caminho complicado, eu achei que ele ia passar por aqueles processos de ser preso, de a gente chamar a atenção, mas eu não esperava a morte daquela maneira.

A morte de Bento choca por ter acontecido de forma inesperada. Contudo, o inesperado não reside exatamente no fato da morte dele; afinal, tendo se envolvido em atividades ilícitas, Bento entrava num *caminho complicado*, cujo desfecho, muitas vezes, é a morte. Mas, antes do desfecho, há de se passar por *processos ser preso, chamar atenção*. Há uma espécie de trajetória esperada, um *caminho*, que permitiria talvez a mudança desse destino trágico a partir do trabalho que realizam junto ao jovem e seus familiares. A morte de Bento choca Tati também porque ele não passou por todos os lugares deste caminho, foi apenas o início e o fim, sem o trajeto.

E foi difícil pra todo mundo aqui no Comosg, porque a gente queria salvar ele. A gente tinha a ideia de conseguir salvar o Bento disso, e aí, no fim... Então, a história do Comosg sempre foi neste sentido, a gente tentando salvar alguém, com a esperança, com a falsa ilusão que a gente ia conseguir salvar os adolescentes de entrar no tráfico e sempre com esta notícia recorrente. Depois do Bento, um ano depois, foi o Andre que foi morto. Ele era um adolescente muito legal, ele era espontâneo, ele era inteligente, ele era um dos únicos que tava indo, que conseguiu ir para o ensino médio e muito, assim, participativo.

Há duas questões aqui, uma diz respeito ao modo como Tati concebe quem são estes jovens, a outra remete ao que entende como o papel da instituição na vida deles.

Em primeiro lugar, percebemos que, assim como fez com Bento, Tati marca discursivamente que Andre era um *adolescente legal*. Esta é uma característica do modo como Tati concebe aqueles envolvidos com o tráfico de drogas. Sempre que falava sobre algum deles, sublinhava que não é possível reduzi-los a sua identidade de *traficantes* ou *bandidos*. Esta atitude a diferenciava de outros funcionários da instituição e gerava, algumas vezes, certa tensão. Ao contar sobre sua relação com Ruan, um jovem que, apesar de nunca ter sido aluno ali, a visitava no Comosg, lembra que algumas funcionárias a repreendiam, dizendo que Tati não deveria recebê-lo ali, ou criar relações de afinidade com ele. Ao refletir sobre o posicionamento de suas colegas, Tati argumentava: *ah, eu posso sim conversar com ele.*

Independente da sua função hum... de trabalho, ele não é só aquilo né! Ele é para além do tráfico.

Creio que este posicionamento de Tati ajuda a explicar a facilidade com que se movimentava no bairro e o número e diversidade de pessoas que a procuravam pedindo ajuda para resolver conflitos. Contudo, a abertura de Tati para o diálogo tem um limite. Ela se recusa a negociar diretamente com *traficantes*. Há, para ela, uma diferença entre receber pessoas na instituição e prestar-lhes ajuda, seja qual for a ocupação delas, e dirigir-se a traficantes em busca de ajuda ou para mediar conflitos. Ou seja, se o traficante *é para além do tráfico* é com este *além* que ela estabelece relações e é com este *além* que procura estabelecer um vínculo que possa, quem sabe, mudar o caminho do *traficante*. No entanto, isso não significa que Tati os veja apenas como *adolescentes legais*. Quando lembra de Bento, comenta que ele era *atentado, invocadinho*. Assim como quando fala sobre Ruan comenta, *eu gosto muito dele, mas os guris dizem que ele também é um demônio, uma peste, agressivo assim, pra bater em outras pessoas*.

Em segundo lugar, observamos que, para Tati e para a instituição, parte de seu trabalho era *salvar os adolescentes de entrar no tráfico*. Entretanto, a morte de Bento marca uma mudança neste sentido; não se trata mais de *salvar* os adolescentes do tráfico de drogas, pois isso era uma *falsa ilusão*, mas de *tentar evitar* seu envolvimento. O que pode parecer uma diferença sutil é, na verdade, uma mudança importante na maneira como Tati concebe seu trabalho. A diferença parece estar ligada às possibilidades de elaboração do fato que alguns jovens entram sim para o tráfico, e morrem.

Quando Bento morreu Tati paralisa, parece que o trabalho dela perde a legitimidade; perder um jovem a faz questionar seu trabalho como um todo e ela se afasta do Comosg. A noção de que é preciso *salvar* estes jovens parece só possibilitar à Tati que pense em termos de resultados absolutos, ou salva ou não salva: se salvar o trabalho funciona, se não salvar o trabalho não é válido. Além disso, salvar individualiza, individualiza no sentido de que se um dos jovens entrar para o tráfico é o bastante para colocar o trabalho dela em questão. Mas também individualiza a responsabilidade; é como se Tati assumisse a “culpa” por esta perda. Nesta perspectiva, foi a suposta incompetência dela (e do Comosg) que permitiu que isso acontecesse. É uma disputa entre o Comosg, na figura da Tati, e o tráfico. De certa forma, os jovens desaparecem aqui (enquanto sujeitos que também agem). Já a ideia de *evitar* o envolvimento complexifica o trabalho dela. Não é mais uma questão absoluta ou individual, ela não se sente responsável pessoalmente. Parece que a partir daí ela passa a considerar também outros fatores. Antes ela parecia acreditar que deveria enfrentar o tráfico por conta própria. Com o deslocamento de perspectiva, não se trata mais de pensar nos termos de uma “disputa” (por

cada menino) com o tráfico - como diria Soares (2005) – mas de fortalecer a capacidade de ação dos jovens em suas próprias vidas. De certa forma, quando a ideia era *salvar* havia apenas o Comosg (representado pela Tati) e o *tráfico*. Já, quando a questão é reelaborada por Tati, há muito mais “agentes” envolvidos: o Comosg, os jovens, suas famílias, os traficantes mais velhos, os traficantes mais novos, os bonés da Jamaica, o shopping, o consumo, carros, motos, a polícia e tantas outras coisas que fazem diferença para estes jovens. Entretanto, isto não anula a dor da perda pelas vidas dos jovens que morrem em função de suas atividades ilícitas, não as torna banais ou justificáveis. Ao lembrar da morte, de outro jovem que foi aluno no Projeto, anos depois da morte de Bento, comenta,

E pra mim é muito sofrido sabe, esta parte. Por mais que eu seja espírita, que eu acredite, mas eu acho que foi de uma forma tão bruta, não foi uma doença, vamos dizer assim, foi uma coisa que, que poderia ter sido evitada.

Outra questão que surge a partir desse deslocamento é que Tati começa a trabalhar com uma abordagem que lembra um pouco a ideia de “redução de danos”. Isto é, se o jovem está envolvido com o tráfico de drogas é preciso conversar com ele também, sobre como cuidar de sua saúde, como gerenciar seu dinheiro, sobre seu futuro, sua família, seus filhos, seus pais. Enfim, o jovem não está “perdido”, não se resume a sua vida no tráfico e é preciso continuar a trabalhar com ele.

Esta mudança de perspectiva, no entanto, não aconteceu imediatamente após a morte de Bento, e sim ao longo dos anos seguintes. Naquele momento, a morte de Bento causou uma crise interna, que junto com outros problemas que observava, à levou a afastar-se da coordenação do Projeto Renascer.

Aí eu me frustrei, [depois da morte de Bento] queria sair daqui, não queria mais trabalhar aqui. Aí tava aquele negócio de adolescente sendo preso, polícia batendo, e eu achava que era minha culpa, que eu não tava coordenando direito, que eu tinha que sair, vir outra pessoa, pra ver se a coisa mudava.

Neste período, Tati deixa a coordenação, sente-se responsável pelos problemas que os jovens enfrentam. Ao acreditar que seu trabalho seria *salvá-los*, responsabiliza-se por seu destino. Frente à morte de Bento e outros casos de *adolescentes* que parecem seguir o mesmo caminho, Tati sentiu-se incompetente, despreparada para exercer sua função. Pediu então o desligamento da coordenação do Projeto Renascer. No entanto, continuou frequentando a instituição uma vez por semana e participando das reuniões pedagógicas. Percebe então que nada mudou, os dilemas, desafios e problemas continuam os mesmos. No final do ano em que

Tati ficara fora da coordenação, a coordenadora que havia assumido seu lugar decide ir embora. Receosa de que ninguém quisesse assumir a coordenação do Projeto, Tati decidiu voltar e fica no cargo até o final de 2012, quando deixou a coordenação pois havia passado em um concurso de professora na rede municipal.

Foi depois da morte de Bento, como dito acima, que Tati passa a reelaborar seu papel enquanto coordenadora. A partir de então, *conversar* passa a ser uma ideia e uma prática que articula sua atuação. Uma prática, um valor, uma estratégia, e a potência de seu trabalho. É preciso *conversar* para mediar os conflitos entre as crianças, para saber quem fez o quê e como melhor resolver os problemas que surgem. Além disso, *conversar* é uma maneira de ensinar às crianças e jovens a fazer o mesmo. Ou seja, *conversar* é um modo de ensinar as crianças e jovens a *conversar*, ao invés de resolver seus conflitos com xingamentos ou com agressões físicas.

Contudo, *conversar* para Tati, significa também fazer algo, seja ensinar, mediar conflitos, provocar a reflexão ou aconselhar é preciso que a conversa produza um efeito. Este efeito não é entendido nos termos do “desabafar”. Para Tati, enquanto coordenadora, a *conversa*, como oportunidade para o outro “desabafar”, não tem validade. Isso fica mais claro quando Tati discorre sobre conversa que teve com seu orientador⁶⁴, na qual ela dividia sua angústia sobre a situação da mãe de Nicole, uma das crianças atendidas pelo Comosg.

A sexta-feira em que encontraria seu orientador marcava o final de uma semana particularmente difícil para Tati. Um jovem que estava desaparecido fora encontrado morto. Algumas horas depois de receber esta notícia, já bastante abalada, Tati recebe Jana, a mãe de Nicole. Naquela tarde, Jana estava profundamente abatida, chorando e preocupada, com medo de perder a guarda da filha: *aí, como as pessoas tem o costume de vir aqui e contar a história delas do princípio, aí igualmente ela o fez*, diz Tati. Jana contou muito de sua vida: abuso sexual do pai, passagem por abrigos, dificuldades financeiras extremas, prisão e, naquele momento, mais dificuldades financeiras e o medo de perder a guarda dos filhos porque, segundo Jana, ela não *sabia como educá-los*.

Tati conta que chegou na sessão de orientação *com tudo isso na cabeça*. Naquele momento foi impossível concentrar-se e acabou contando, entre lágrimas, o que lhe afligia, ou seja, a situação de Jana e o dilema que esta situação suscitava nela.

Eu queria dar um jeito na vida dela. Mas é muito difícil, porque tudo isso vem pra gente e a gente tem que lidar com coisas que não são pedagógicas, que não tem nada a ver com

⁶⁴ Tati se refere ao seu orientador no Curso de Especialização.

educação né. E o meu dilema maior é o que estou fazendo.

Segundo Tati, seu orientador argumentou com ela, que, ao *ouvir* ela já estava fazendo algo. A “escuta”, para ele, era uma forma de ajuda. Ao ouvir os problemas de Jana, Tati lhe dava uma oportunidade de “desabafar”. Mas para Tati isso não basta,

Olha, é muito difícil, eu quero resolver aquela situação, eu não consigo escutar uma história dessas e não fazer nada, só ouvir. Só ouvir não dá, eu tenho que achar um trabalho pra ela, tenho que achar... Imagina, uma jovem mãe, de 24 anos, que passou por tudo isso! Porque não adianta a gente esperar que aquela família vá conseguir se erguer se ela não tem de onde se erguer, ela vai se sustentar no que né.

Podemos especular que o orientador de Tati argumentou nos termos da “escuta” para acalmá-la; afinal, ela estava abalada e também precisando de amparo. Entretanto, se escolheu este caminho, é porque ele faz parte do campo de possibilidades; é possível abordar a narrativa de Jana a partir do campo da saúde mental, por isso “escutar” e “desabafar” podem ser validados. Nos termos propostos por Fassin (2009a, 2009b, 2012a), esta é uma das faces do humanitarismo: a possibilidade de abordar narrativas como as de Jana nos termos de “trauma”, o foco recaindo sobre a experiência do “sofrimento” de Jana (que poderia ser aliviado a partir do “desabafo”).

Entretanto, o que Tati buscava, enquanto profissional, era encontrar uma solução para o que entendia ser um problema mais amplo, incorporando dimensões sociais e políticas (dificuldades econômicas, desigualdades e violência de gênero, desemprego) ⁶⁵. Para Tati, a solução dos problemas de Jana pode até passar pelo acolhimento terapêutico, mas é, antes de mais nada, assegurar que a jovem mãe encontre meios para garantir sua subsistência, encontre emprego, moradia adequada, acompanhamento psicossocial, estabilidade financeira e, a partir daí, possa encontrar a calma que precisa para cuidar de seus filhos. Por isso a escuta não basta. É preciso fazer algo, encontrar um modo para que Jana possa *se erguer*. Sua angústia está ligada ao fato de ser uma pedagoga, “despreparada” para lidar com esta situação. Mas seu despreparo não diz respeito às habilidades da “escuta” (como ouvir e não se deixar afetar), mas sim em encontrar um modo de ajudar Jana para que ela tenha condições fazer as mudanças que precisa.

⁶⁵ Neste sentido, ver o trabalho de Maluf e Tornquist (2010), “Gênero, Saúde e Aflição: abordagens antropológicas”, no qual as autoras envolvidas na coletânea discutem aspectos da relação entre experiências sociais e políticas públicas em relação à saúde mental entre mulheres moradoras de bairros periféricos de Florianópolis, em especial o artigo de Carmen Susana Tornquist, Ana Paula Müller de Andrade e Marina Monteiro (2010). O que as autoras evidenciam é que as narrativas das mulheres diagnosticadas com depressão, sobre suas experiências de aflição, não se limitam, a aspectos de doença e sofrimento como causa de sua aflição, mas englobam aspectos como a violência no bairro, as dificuldades econômicas, dupla jornada de trabalho, desemprego.

É importante ter em mente que, ao ajudar Jana, Tati não está a fazer *caridade*, já que o que faltou a Jana, e a muitos dos sujeitos atendidos pelo Comosg, foi *justiça social*. Os problemas da jovem mãe, neste sentido, devem ser abordados enquanto parte de um contexto sócio-histórico mais amplo, que ultrapassam sua condição particular. Neste sentido, o posicionamento de Tati contrasta tanto com a lógica do humanitarismo, a partir da qual é possível ajudar Jana a partir do ato da escuta (que a ajudaria a superar seus “traumas” (FASSIN, 2009b)), quanto de ações pautadas pela lógica caritativa. Isso porque, em ambos os casos, os problemas de Jana são deslocados para a esfera privada e individual: ela é um “caso”, cujos problemas podem ser reportados a eventos particulares de sua própria vida, pensada “fora” de um contexto social mais amplo.

Para Tati, é importante marcar que o trabalho que realizam participa da esfera política e não se desenvolve no âmbito da caridade. As ações vinculadas a este campo, o da caridade, se situam na esfera privada e, muitas vezes, religiosa. Não é à toa que tanto Tati quanto Nina sempre começam a definir o que fazem no Comosg chamando a atenção para o que *não* fazem. E o que não fazem é, acima de tudo, *caridade e boa ação*. Como vimos, Tati diferencia o trabalho realizado no Comosg com crianças e jovens a partir de 1998, com abertura do Projeto Renascer, de outras atividades oferecidas às crianças do bairro (a biblioteca Irmão Celso, organizada por pessoas ligadas à igreja católica local e os jogos de futebol organizados por um morador local, Nazareno). Esta diferença está vinculada, em parte, ao convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal e a racionalidade que o convênio instaura. Isso porque, a partir do convênio (e também por causa dele) é preciso *ter um projeto*, ou seja, formular documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Anual, Planos de Trabalho, Fichas de Frequência Mensais, Relatórios Bimestrais, Calendário Letivo, Plano de Investimento, Orçamento, etc, etc, etc (porque há mais, já que cada um desses documentos acaba por se desdobrar em mais documentos, como processos kafkianos).

Contudo, para Tati, assim como para Nina, além do trabalho que executam não poder ser entendido nos termos da *caridade* e da *boa ação*, é importante também diferenciá-lo de ações *assistencialistas*. Durante uma reunião entre os funcionários da instituição, na qual a distribuição de doações de alimentos para os moradores do bairro e os familiares das crianças e jovens atendidos estava em pauta, uma das funcionárias argumentou que, ao distribuir alimentos através doações, eles perpetuam práticas assistencialistas⁶⁶. Nina, que estava então

⁶⁶ A distribuição de alimentos, roupas e outros itens, não era, ao menos durante o trabalho de campo, uma prática sistemática, com listas de famílias atendidas e quantidades preestabelecidas, mas era feita de acordo com a demanda. Normalmente, aqueles que precisavam de algo se dirigiam a instituição. Era bastante comum, durante o

em sua segunda gestão como presidente do Comosg, respondeu que é preciso diferenciar entre *práticas assistencialistas* e a *assistência* que o Conselho presta a aqueles que o procuram. Para Nina, na atuação do Comosg e do Projeto Renascer, esta *assistência* não se confundiria com o *assistencialismo* pois ela não é o objetivo final do trabalho que realizam, apenas parte dele. Contudo, é uma parte essencial, porque, segundo ela, *passando fome ninguém consegue se erguer*. Mas, para compreendermos como Nina traça a distinção entre *assistencialismo* e *assistência*, é preciso ter em mente o que entende como o papel do Comosg e do Projeto.

2.2. Nina: Trabalhar e garantir a autoestima

Nina, assim como Tati, nasceu e foi criada no Saco Grande. Durante uma entrevista que realizei com ela, ao lembrar das dificuldades financeiras que ela e sua família enfrentaram durante sua infância, Nina refletia:

Então, a vida que a gente tinha foi uma vida cheia de sacrifício, por isso eu acho que eu tenho assim tanta meta, de mostrar para a sociedade pobre que ela pode se diferenciar, não ser marginalizada. Porque a gente foi pobre, a gente ainda é, mas era muito mais pobre, era daquela classe pobre mesmo que fica revoltada por não ter nada.

A experiência de pobreza na infância é lembrada e acionada como motor que impulsiona suas atividades enquanto liderança comunitária. Um dos desdobramentos de sua perspectiva é que é exatamente esta experiência (de ter sido (e ser) pobre) que a legitima para realizar suas atividades de *liderança* (comunitária). Como veremos, não se trata exatamente de positivar a pobreza, mas é o fato de que o Projeto Renascer é um *projeto de pobre*, ou seja, organizado por membros da comunidade, que o diferencia e lhe dá legitimidade em relação aos *projetos de rico*. Os últimos são entendidos como aqueles que foram criados e são coordenados por pessoas de fora do bairro que pertencem à classe média e alta. Além disso, esta diferença traçada por Nina, e outras pessoas envolvidas no Comosg e no Projeto Renascer, é acionada para trazer à tona projetos de Estado diferentes. É um modo de se opor e contestar o projeto de

dia, encontrar na secretaria alguém em busca de alimentos. Apesar das dificuldades financeiras do Comosg, nunca presenciei alguém saindo dali de mãos abanando. Sempre era possível arranjar um quilo de feijão, arroz, algumas verduras ou algo similar. Também observei, andando pelas ruas do bairro, pessoas abordando Nina, Marilda e Tati para pedir-lhes alimentos. Nestas ocasiões, a resposta era, invariavelmente, a mesma, *passa lá depois que a gente arranja alguma coisa*. Apesar dos pedidos por alimentos serem os mais comuns, as doações não se limitavam a eles, podendo também envolver o repasse das doações de roupas, calçados e outros itens, dependendo da disponibilidade e da demanda.

Estado neoliberal, que entende as parceiras público-privadas (com ONG's, Institutos, Conselhos Comunitários) como políticas públicas legítimas e permanentes para atender as populações vulneráveis, como me explicou uma das filhas de Nina, durante um almoço em que discutíamos outras iniciativas do município similares ao Projeto Renascer. Para ela, os *projetos de rico* aliam-se ao projeto neoliberal pois não contestam as políticas públicas que os responsabilizam exclusivamente pelos serviços que prestam. Já *projetos de pobre*, como o Projeto Renascer, existem como uma solução emergencial, mas um de seus objetivos, é exigir do Estado que assuma sua responsabilidade e desenvolva políticas públicas autônomas.

Outro desdobramento da perspectiva acionada por Nina é que sua identificação com a condição de pobre, *daquela classe pobre mesmo que fica revoltada por não ter nada*, determina, de certa forma, sua relação com os jovens e crianças atendidos pelo Comosg. Como veremos, uma das características do Projeto Renascer, e que o diferencia de outras iniciativas no bairro, é que as crianças e jovens que apresentam comportamentos entendidos como problemáticos não são desligados do Projeto. Em todas as ocasiões em que acompanhei discussões sobre crianças e jovens que apresentavam “problemas de comportamento”, Nina se posicionava de maneira enfática contra a expulsão dos mesmos, contextualizando a trajetória da criança e marcando que, devido à sua situação, o sentimento de revolta era compreensível. Neste sentido, *virar as costas* para eles seria reproduzir ali o mecanismo de exclusão ao qual estavam expostos cotidianamente, e em relação ao qual expressavam revolta a partir de seu comportamento problemático. Cabem sim, segundo ela, medidas disciplinares, suspensão, conversa com pais e responsáveis, mas não a expulsão. Esta, além de reproduzir o mecanismo de exclusão contra o qual o Comosg luta, significaria a *perda* destas crianças e jovens. *Se a gente não quer eles*, disse Nina durante uma reunião pedagógica, *o tráfico quer, a bandidagem quer*. Além disso, como Tati, acredita que estes jovens não podem ser pensados e abordados apenas enquanto “problemas”: *o Ruan, por exemplo, é uma peste, perigoso, já até me ameaçou uma vez. Mas é também um menino, muito carente, a mãe abandonou, sempre apanhando, espancado mesmo, pelo pai... a gente tem que trabalhar com ele até ele conseguir sair do buraco*.

No entanto, o atual posicionamento de Nina em relação à sua atuação enquanto *liderança* nem sempre se deu nos termos da luta pela garantia dos direitos básicos dos moradores e moradoras do Saco Grande. Sua iniciação no mundo da política foi ao lado de seu pai que, quando Nina tinha 10 anos, abriu um boteco na Geral Virgíneo Várzea, principal via de acesso ao Norte da Ilha na época.

Seu pai foi a primeira figura que Nina reconheceu enquanto *liderança*, categoria que marca sua narrativa e com a qual se identifica. Para Nina, as atividades do pai, tanto durante

campanhas eleitorais, quanto entre as eleições, o caracterizam enquanto tal. Lembra que, como não havia atendimento de saúde no bairro, era a seu pai que os moradores recorriam quando precisavam de um médico. Quando se fazia necessário, ele trazia um médico que morava nas proximidades para atender o doente em casa, *isso para nós era motivo de orgulho, porque meu pai tinha acesso a um médico*. Lembra também que, na *época de política*, alguns candidatos procuravam seu pai para ajudá-los a conseguir os votos dos moradores do bairro.

Aí, na época da eleição, os políticos vinham de jipe e trazia o jipe cheio de fardos de fazenda, era fazenda de bolinha ou era farda da policia militar. Então, quando era época de política, a gente sabia que o pessoal ia sair tudo de roupa nova na rua [...]. Dependia do grau que era o cabo eleitoral, que ganhava mais ou menos, já era dado, já era vendido o voto, tu vê, 50 anos atrás já tinha isso. E o pai ficava contente, porque o pai era liderança e geralmente ele ganhava [seus candidatos ganhavam as eleições] e isso para mim era motivo de orgulho, porque a gente não entendia como funcionava a política, a gente entendia que o pobre tava tendo direito, a ter roupas para os filhos, todo mundo fardadinho.

O orgulho que sentia (e sente) do pai, reiterado em inúmeras ocasiões, está ligado ao que Nina entende que ele conquistou para o *povo*, os moradores do bairro. Nina descreve o pai sempre como uma *liderança*, articulador de fluxos de trocas de presentes, favores e ajudas, dentro e fora do “tempo da política”. Ao elaborar sua narrativa sobre o início de seu interesse pela política, marca que, naquele momento (assim como nos anos subsequentes), orgulhosa do pai, vendo todos na missa de Natal de *fardinhas e vestidos de bolinhas*, *não entendia como funcionava a política*. Ou seja, não entendia, que o papel do vereador é *defender os interesses da comunidade que o elegeu durante todo o mandato*. Ao comentar sobre a relação que tinha com um político do município, para quem trabalhou algumas vezes, lembra:

O gabinete dele [do vereador] não fazia parte da minha vida. Eu não tinha o conhecimento que tenho agora, que tu tem que ir lá no gabinete dele e exigir os direitos pra tua comunidade. Eu achava que ele já tinha pago, o pessoal votou, cada um vai para sua casa e acabou, volta dali a 4 anos.

O fluxo de trocas da prática de compra de votos, articulado através de seu pai, que hoje considera condenável, foi para ela, durante algum tempo, parte constituinte do fazer política. Mas, ao equiparar as fazendas de tecido à conquista de um *direito*, Nina faz uma releitura dos efeitos da compra de votos a partir de um referencial que considera legítimo agora, o discurso dos direitos, da luta por direitos. Nesta perspectiva, o papel de *liderança* sofre uma transformação. Continua vinculado à ideia de mobilização do *povo*; contudo, esta mobilização que uma *boa liderança* consegue articular não é mais acionada para fins eleitorais, mas para a

luta por direitos. Seu pai é modelo de liderança, mas agora o é ao lado de Gandhi e Che Guevara, *que lutaram pelo direito de seu povo, que põe o povo na rua*. Os caminhos que levam Nina a esta mudança, da política eleitoral para os *movimentos sociais* como ela mesma coloca, foram marcados pela influência de suas filhas e pela convivência com Maria de Lurdes, amiga e mentora espiritual.

Nina conheceu Maria Lurdes no início da década de 1980, quando começou a frequentar o centro espírita onde ela prestava *atendimentos* e praticava homeopatia. Observar Maria Lurdes faz com que Nina passe a refletir sobre suas próprias práticas políticas, já que Nina reconhece em Maria Lurdes uma doação desinteressada,

Porque ela tinha, era muito rica, e eu via que ela dava escondido, nunca pedia nada em troca, e eu me envergonhava de estar indo ali com ideias tão mirabolantes, e aquilo foi meio que baixando minha bola dentro da doutrina. Eu fui tendo uma outra visão do mundo, e fui criando um amor enorme por aquela mulher, que tinha tanto dinheiro e usava assim, ela era tão humilde nas coisas que fazia. E aí eu comecei a adentrar outro mundo, e comecei no mundo do voluntariado, no hospital de oncologia.

Passou quase 30 anos ao lado de Maria Lurdes no Centro Espírita. Acompanhava-a também no trabalho que desenvolvia como voluntária no hospital de oncologia, em uma instituição para crianças e, por fim, em uma instituição que atendia pacientes com hanseníase. Estes anos influenciaram profundamente as concepções de Nina.

Ao reformular suas razões para frequentar o Centro Espírita e acompanhar Maria Lurdes em suas atividades de voluntária, Nina traça uma distinção entre o voluntariado e a política (eleitoral). A *vontade de servir*, que para ela caracteriza o voluntariado, não é compatível com a lógica de trocas que rege as relações político-eleitorais – ajuda em troca de votos. Desta forma, entre a prática do voluntariado, a amizade e conversas com Maria Lurdes, Nina encontra não só um *novo mundo*, como sublinha, mas um novo sentido para suas atividades *na rua* e um novo sentido para suas práticas de *liderança*⁶⁷. Impossível deixar a *rua*, mas, com o passar do tempo, tornou-se necessário reavaliar como e porquê trabalhar na *rua*. Assim, ao mesmo tempo em que é impossível largar a *rua*, fica também cada vez mais difícil, frente ao que aprende na doutrina e com Maria Lurdes, continuar as práticas político- eleitorais. Ou seja, à medida que

⁶⁷ A *rua* é uma categoria central para Nina. Contudo, a *rua* para ela não é exatamente o lugar do anonimato (DaMatta, 1997); ao contrário, é na *rua* que ela se torna, ela mesma, Nina, *liderança*. Isto é, se a *rua* pode apresentar (e apresenta) perigo é exatamente porque individualiza demais. Ao ganhar fama na *rua*, Nina, a *liderança*, é exposta aos perigos da vaidade exacerbada. Além disso, para Nina, *rua* não é o lugar do trabalho, pois *ficar em casa* não exclui suas atividades como comerciante ou administradora de alguns imóveis. Suas atividades como voluntária também não são entendidas por ela como atividades que realiza na *rua*. Nem caridade, nem trabalho, a *rua* é política.

os anos passam, é cada vez mais problemático para Nina continuar na *rua* da mesma forma. No final dos anos 90, ou seja, quase duas décadas depois que inicia suas atividades como voluntária, Nina passa a se envolver com os *movimentos sociais*. Este envolvimento acaba por coincidir com a construção da Vila Cachoeira no bairro, quando Nina passa a participar das atividades do Conselho de Moradores mais ativamente. Alguns anos depois, Nina é eleita vice-presidente do Comosg, ao lado de Hudson. Nas eleições seguintes concorre novamente e ganha. Dessa vez, como presidente.

Para ela, as atividades dos *movimentos sociais* se diferenciam das atividades junto a políticos justamente porque ser dos *movimentos sociais* é desvincular-se de políticos específicos para vincular-se às lutas específicas: pela limpeza das ruas, por mais médicos no Posto de Saúde, por verbas para desenvolver os projetos do Comosg, por cursos técnicos, abatimento do IPTU para moradores e moradoras de baixa renda, melhorias nas escolas e creches do bairro, etc. As alianças com os políticos passam a ser instrumentalizadas e pontuais, são os meios para um fim. Mas não foi apenas sua relação com Maria, as atividades de voluntariado e a doutrina que impulsionaram esta passagem. O diálogo com as filhas contribuiu também para a reelaboração de suas posições.

Nina tem três filhas. A mais velha, Rosilene é pedagoga, com Mestrado em Educação, e Karine, a mais nova, assistente social. A época que Nina aponta como o momento da virada, que marca sua passagem da política eleitoral para os *movimentos sociais*, é o momento que sua filha mais velha entra na faculdade de Pedagogia. Este também é o período em que conhece Eleonora, a assistente social que foi indicada pela Prefeitura para trabalhar na Vila Cachoeira. A relação, a princípio antagônica, se transforma numa relação de mãe e filha. Marcar que a relação de Nina e Eleonora começou em meio a discussões e conflitos é tocar em um ponto central das interações de Nina, Nina é uma mulher que briga, que, em suas palavras, se orgulha de suas *brigas por seu povo*. Mas não apenas isso; antes mesmo de a conhecer eu já havia sido avisada por muitas pessoas: *não liga para Nina, ele é esquentada, mas é gente boa; a Nina, ela tem aquele jeito dela, briga com todo mundo; a Nina é bocuda, mas não leva a sério, ela é assim; sabe como é a Nina, já sai soltando os cachorros*. Tendo ouvido tudo isso, não foi sem apreensão que a cumprimentei na primeira vez que nos encontramos; preocupação desnecessária, ao menos para mim. Comigo, Nina nunca brigou⁶⁸. Mas a vi brigar, em muitas ocasiões, com crianças, jovens, funcionárias, com a representante do Conselho Tutelar, com a psicóloga do CRAS, com funcionárias do Posto de Saúde, com o diretor da escola, com sua

⁶⁸ Fato que não passou despercebido; acredito que isso signifique que, apesar da convivência durante a pesquisa, nunca tive com Nina uma relação íntima.

filha mais nova, com a polícia, com os cachorros que circulam pelo Comosg. Assim como a ouvi esbravejar sobre a *sociedade*, sobre a *classe média*, sobre o *povo porco que deixa lixo na rua*, sobre a *política*. Enfim, Nina se constitui enquanto sujeito também através do conflito, da luta, da briga.

Durante a entrevista a que me referi acima, percebi que Nina descreve a maioria das relações duradouras que estabeleceu, como sendo iniciadas a partir de brigas. Foi assim com Tati, *no começo a gente brigava o tempo todo*, e foi assim com Eleonora. A *briga* é também sua estratégia de luta política; é preciso *fazer barulho, fazer pressão*, para que mudanças aconteçam, para que as reivindicações sejam ouvidas pelo poder público. Por isso organiza passeatas, manifestações, discute em reuniões com o poder público, com outras entidades. Contudo, é também a partir das brigas que Nina revê seus posicionamentos. Do mesmo modo que a vi brigar inúmeras vezes, também acompanhei os momentos, depois das brigas, por vezes dias depois, em que pedia desculpas publicamente, reelaborando suas opiniões a partir dos pontos levantados por seus “adversários” durante a discussão, e reforçando os pontos que, mesmo depois da discussão, acreditava ter razão. Segundo ela, foi nesta dinâmica de *brigas*, discussões e aprendizado que se aproximou de Eleonora, que hoje considera como filha, a primeira assistente social que Nina conheceu *de perto* e que, juntamente com suas duas outras filhas, ensinou-lhe sobre como elaborar as *questões sociais* a partir de um outro lugar.

As filhas de Nina, que conheci durante o trabalho de campo, têm posições políticas de esquerda⁶⁹. Nina marca que ela não é, nem nunca foi, de *esquerda*, contudo, as análises que tece sobre a conjuntura social e econômica do país, e o vocabulário que aciona para expressar suas ideias, remetem a lutas historicamente ligadas à esquerda. Há uma diferença entre o uso que faço de esquerda e o uso que Nina faz do termo. Nina, ao se posicionar, refere-se à política partidária, ou seja, Nina não apoia partidos políticos reconhecidamente de esquerda. Mas isso não a impede de apoiar, fazer campanha e votar para candidatos com os quais mantém relações e que são de partidos de esquerda.

Nina sempre faz referência às conversas que tem com as filhas sobre sua trajetória na *rua*. Nesses relatos, o questionamento das filhas sobre barganhas eleitorais é central. Na tarde em que fui a sua casa para lhe entrevistar, mais uma vez, acompanhei uma dessas discussões. Nina me contava alguns episódios de sua trajetória, quando sua filha, que circulava por ali, interrompeu dizendo num tom repreensivo, *parece que ela tem orgulho dessa época*. Apesar de

⁶⁹ Uso o termo esquerda para me referir a um campo discursivo e não à política partidária. Este campo abarca as práticas pedagógicas de Paulo Freire, a crítica ao capital, um discurso centrado na luta pela garantia de direitos básicos e contra desigualdade social.

defender suas posições, Nina marca que naquela época ela *ainda não sabia*, fazendo uma releitura de suas atividades a partir do discurso da luta (e garantia) de direitos básicos,

na minha cabeça eu tava devolvendo pro povo o que era dele. Era dinheiro público, e o povo tinha direito [...] e essas coisas levantavam a autoestima daquele ser humano. E a minha cabeça já começou a perceber que estas coisas, comida, medicamento, fazia falta, fazia sim diferença, e que era por esse meio que eu tinha que caminhar.

A ideia de *autoestima* permeia as práticas de Nina até hoje e orienta os trabalhos que desenvolve, como o caminho para uma mudança na vida das famílias, jovens e crianças que atende. Mas vale marcar que a possibilidade da pessoa ter ou desenvolver elevada *autoestima* está diretamente ligada à garantia de seus direitos básicos. Sem uma moradia com sistema de saneamento, sem escola, emprego e saúde não há espaço para *autoestima*; *se a sociedade trata eles como lixo eles se sentem lixo*. É o que Nina entende como *pobreza construída*, uma espécie de pobreza incorporada que anula a *autoestima* e impede que a pessoa *tenha forças pra mudar, porque ela chega em casa e é esgoto, problema, fome, uma vida toda, isso desanima*. É aqui que entram o Conselho de Moradores e o Projeto Renascer. Seu papel é lutar para garantir as condições básicas a partir das quais os sujeitos possam realizar uma mudança.



Para Nina, a (falta de) *autoestima* está ligada à *pobreza construída*. Para ela, a *pobreza construída* é fruto da (não) ação do Estado e do descaso da *sociedade* em relação a esta parcela da população e não da índole daqueles que vivem nesta condição⁷⁰. Cabe ao Comosg e ao Projeto Renascer, a partir do trabalho de seus funcionários e das práticas diárias, *trabalhar e garantir a autoestima* das crianças e suas famílias, segundo Nina. Gostaria de me deter no uso dos dois verbos *trabalhar e garantir a autoestima*. O que pode parecer uma sutileza sem consequências releva sua importância quando relacionamos estes modos de abordar a *autoestima* e estimulá-la com as práticas de Nina e as ideias que defende, enquanto presidente do Comosg.

Por um lado, *garantir a autoestima* é lutar a favor da comunidade junto ao poder público. Por outro, *trabalhar a autoestima* é trabalhar individualmente com crianças, jovens e seus familiares, cuidando de seus corpos, incentivando habilidades individuais e os ajudando com seus problemas pontuais.

Assim, como modos de *garantir a autoestima*, ou seja, garantir os direitos básicos dos moradores do bairro, Nina faz parte do Conselho Municipal de Saúde, do Fórum de Políticas Públicas de Florianópolis e do Fórum Social do Saco Grande. Além disso, frequentemente *bota o povo na rua* para lutar por seus direitos. Durante o trabalho de campo participei de três passeatas organizadas pelo Comosg sob a liderança de Nina; duas delas mobilizaram as crianças e jovens que frequentam o Projeto e a terceira foi organizada junto a moradores adultos do bairro. A primeira passeata da qual participei foi organizada com as crianças e jovens, que fizeram cartazes e faixas. O objetivo era protestar contra as condições da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Laura Lima e cobrar um posicionamento do governo estadual⁷¹. Naquela tarde, saímos do Comosg e nos encaminhamos para a frente da Escola onde Nina discursou no megafone, convidando professores e alunos que ali estavam a nos acompanhar. Muitos vieram, partimos então em direção à sede administrativa do governo do estado, localizada também no bairro. Ao chegar lá, Nina discursou novamente, seguida por falas

⁷⁰ O debate em torno desta questão, se a condição de pobreza é resultado de problemas estruturais ou consequência da “índole” e das escolhas morais dos sujeitos, é sempre um debate polêmico entre os funcionários do Comosg e do Projeto Renascer que perpassa, de certa forma, todo cotidiano da instituição, como espero demonstrar, e por isso mesmo produz os mais variados efeitos.

⁷¹ A passeata aconteceu no segundo semestre de 2012. Naquele momento, a escola já estava há mais de um semestre funcionando em *sistema rotativo*. No primeiro semestre de 2012, isso significava que os alunos foram divididos em dois grupos: um tinha aulas às segundas, quartas e sextas, o outro, às terças e quintas-feiras. Na semana seguinte, os grupos eram revezados. Frente ao protesto dos pais, a direção da escola mudou a lógica do sistema. As turmas dos turnos vespertino e matutino foram divididas em três grupos, que tinham apenas três horas de aula por dia. Já as turmas do período noturno foram diminuídas significativamente. Isso porque a escola havia sido interditada pois parte da edificação caiu. Além disso, não havia banheiros funcionando na escola durante a maior parte do tempo. A escola funcionou em *sistema rotativo* em 2012 e 2013.

inflamadas de professoras da escola e de crianças e jovens. Participei também de uma passeata para protestar contra o atraso do governo estadual na assinatura do convênio com o Comosg⁷². A dinâmica foi similar ao do protesto acima descrito: crianças e funcionárias confeccionaram os cartazes e faixas e, juntos, caminhamos até a sede do governo. A outra manifestação, dessa vez organizada com adultos moradores do bairro, foi para protestar contra a falta de água na Vila Cachoeira durante o verão de 2013-2014. Estas foram as três manifestações das quais participei, mas ouvi referências a inúmeras outras, organizadas por Nina, contra os elevados valores das cobranças do IPTU, a (des)organização do trânsito local e pela construção de uma passarela para pedestres na Rodovia Estadual que corta o bairro.

Mas, como vimos, não basta *garantir a autoestima* a partir de lutas coletivas. Se esta *autoestima* está ligada a fatores econômicos e estruturais, e cabe ao Comosg *garanti-la* a partir das lutas pela efetivação de direitos coletivos básicos, ela está também ligada às práticas e questões que podem ser *trabalhadas* individualmente. Neste sentido, na tarde em que entrevistei Nina, ao falar sobre o trabalho que acredita ser importante realizar no Projeto Renascer, Nina menciona Vanessa, uma jovem que frequentava o Projeto há alguns anos:

Tu vê a Vanessa, era um trapo, quando chegou aqui nem falava, nem olhava pra gente, tinha um fio de voz, na escola perseguiam ela, discriminavam. Aí a Tati começou a trabalhar a autoestima dela. A gente quis passar batom nela um dia, pra ela saber que tinha boca. Não queria, não queria mas conversamos e passamos, e ela começou a gostar. E a gente dava umas roupas assim, bonitinhas, pra ela ter vaidade, querer se arrumar. Roupas novas também, não só de doação, porque é uma alegria pode vestir algo novo. E ajudava com as tarefas da escola, incentivava nas oficinas, ela ia se soltando. A gente conversava com a mãe, cesta básica, encontrar emprego, sempre conversando. A Tati conversava muito, hoje se formou na oitava série, tava tão bonita no dia, levei ela e o irmão pra comprar uma roupa pra formatura. E agora tem um empreguinho, usa o batom vermelho dela e já fala até demais! É a autoestima, tem que trabalhar isso.

Quando conheci Vanessa, ela era uma jovem extrovertida, sempre envolvida nas atividades do Projeto, ajudando as professoras a organizar eventos, a cuidar das crianças mais novas, a decorar a instituição nos dias de festa. Contudo, segundo as funcionárias que a conheciam há mais tempo, este comportamento era bastante diferente daquele da criança retraída que era quando chegou ali. Uma criança que chamava a atenção por sua timidez e por

⁷² Grande parte dos recursos financeiros que mantêm o Projeto Renascer vêm dos convênios que mantêm com o poder público. Um deles, com o governo do estado, através da Secretaria de Estado da Casa Civil (via Fundo Social) e o outro estabelecido com o governo municipal, através das Secretarias de Educação e do Bem-Estar Social. No início de 2013, o governo estadual havia atrasado mais uma vez a assinatura do convênio, que deve ser renovado anualmente.

não brincar com suas colegas, que frequentemente a excluíam e faziam comentários jocosos e pejorativos em função de suas roupas bastante usadas e dos problemas de aprendizagem que apresentava. Para Tati, Nina, Marilda e Aristides, receber Vanessa no Projeto não poderia se limitar a incentivá-la a participar das oficinas oferecidas. Foi preciso *trabalhar sua autoestima* individualmente, conversando continuamente, conhecendo sua situação familiar, ajudando sua mãe a encontrar um emprego. Este trabalho passa também pela construção de sua corporalidade: o batom, as roupas novas fazem parte desse processo.

Há duas questões aqui para as quais gostaria de chamar a atenção. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, para Nina, não basta atender Vanessa, é preciso trabalhar com seus familiares. Mesmo ao falar sobre o caso específico de uma das crianças atendidas, Nina menciona o trabalho que realizaram junto a sua mãe, e não apenas com Vanessa. Este posicionamento não é exclusivo de Nina; algumas outras funcionárias do Comosg, como Marilda, Tati e Aristides, compartilham com ela esta visão, expressa também no Projeto Político Pedagógico do Projeto, cujo objetivo geral é atender “crianças/adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade”. Ou seja, para estes profissionais, o “público-alvo” do Projeto Renascer não se restringe às crianças e jovens, abarcando também seus familiares.

Em segundo lugar, como vimos, *trabalhar a autoestima* passa também por técnicas e práticas que tem no corpo um locus de ação privilegiado. Ou seja, técnicas e práticas voltadas para a produção de uma corporalidade específica. Mas aqui precisamos distinguir entre os diferentes pressupostos que orientam este processo de produção de corporalidades. Pensemos no que Nina nos diz sobre Vanessa. Segundo ela, ao chegar no Projeto Renascer, Vanessa era um *trapo*, porque *tinha um fio de voz, não falava, não olhava pra gente*. Estes elementos nos permitem formar a imagem de um corpo submisso, que era preciso transformar. Tati incentiva Vanessa a passar batom para incentivá-la a falar, a ter voz. Os coordenadores do Projeto lhe dão roupas novas para que ela desenvolva sua *vaidade* que, na fala de Nina, não detona futilidade ou algo sem valor, mas seu oposto. Desenvolver a *vaidade* é incentivá-la a reconhecer seu valor enquanto sujeito. Neste sentido, o que é preciso mudar não é uma corporalidade que detona falhas morais. O processo de mudança corporal é parte da construção de Vanessa para ela mesma, enquanto um sujeito que tem valor, é parte de um processo de autovalorização e de “empoderamento”.

Nesta chave de interpretação, a voz baixa, o olhar que não encontra o olhar do outro, mas se mantém fixo no chão, as costas curvadas, são posturas lidas como sinais de que o sujeito não se valoriza. Mas isso acontece não devido à razões de ordem individual e psicológica, mas em função de fatores que dizem respeito à dimensão sócio-histórica e política da produção de sua

subjetividade⁷³. Nas palavras de Nina, *se a sociedade os trata como lixo, eles se sentem lixo*. Se Vanessa era um *trapo* quando chegou ao Projeto, foi porque, ao longo de sua vida, tanto ela quanto seus familiares, foram interpelados enquanto tais. Morar em uma casa sem saneamento básico, ao lado de um esgoto ao céu aberto, sem coleta de lixo, frequentar uma escola com infraestrutura precária, não ter dinheiro para comprar roupas ou alimentos são mais do que fatores que ajudam a explicar as ações dos sujeitos. Pois as condições socioeconômicas não apenas explicam as ações dos sujeitos, mas os constituem. Por isso é tão importante garantir seus direitos básicos através das lutas coletivas.

Como podemos perceber, tanto para Tati, quanto para Nina (assim como, em certa medida, para Marilda e Aristides, que assumiram, respectivamente, a coordenação do Projeto após a saída de Tati) o trabalho que realizam ali está diretamente ligado ao campo político dos Direitos Humanos. As ações empreendidas pelo Comosg devem ser situadas, segundo estas profissionais, neste lugar, da luta pela efetivação dos direitos básicos daquelas e daqueles atendidos pelo Comosg e dos moradores e moradoras do bairro. Mesmo que todas estejam também envolvidas em iniciativas religiosas e de voluntariado em outros momentos e espaços de suas vidas, o Comosg deve operar segundo outra lógica, a lógica política dos direitos.

⁷³ É interessante notar que a corporalidade apontada como problemática por Nina (voz baixa, costas arcadas, os olhos no chão) é, em alguns contextos, considerada a postura ideal. Durante minha pesquisa no Centro de Internamento Provisório, os jovens eram punidos quando não apresentavam esta postura. Além disso, se o jovem adotasse a corporalidade desejada, estes traços eram descritos nos relatórios redigidos para o Juíz responsável pelo caso do jovem como um sinal de sua “recuperação” (DASSI, 2007). Sobre esta questão, penso também na análise que faz Cesar Pinheiro Teixeira (2010) sobre a conversão religiosa de traficantes de drogas. Em ambos os casos, assim como na análise de Zigon sobre o Programa para usuários de heroína, fica evidente que a “reforma moral” necessária para que os sujeitos sejam considerados ou membros da comunidade evangélica ou aptos a serem liberados, passa, necessariamente, pelo corpo. Nas palavras de Teixeira “as mudanças precisam ser profundamente corporais e devem ser vigiadas rigorosamente”. É preciso que o jeito de andar, de se vestir, a postura corporal, etc., mude, adquirindo as características apontadas como problemáticas por Nina. Mas Nina não está sozinha; durante a pesquisa que realizei com jovens cumprindo medida de semi-liberdade (DASSI, 2010), a coordenação da instituição procurava incentivar os jovens que andavam de cabeça baixa, olhos no chão e voz inaudível, a erguer a cabeça, olhar para seus interlocutores e usar sua voz. Duas corporalidades opostas que nos ajudam a pensar sobre dois projetos socioeducativos diversos e que nos permitem vislumbrar a dimensão moral desta espécie de disputa pela corporeidade dos jovens e crianças, no caso da presente pesquisa.

2.3. Aristides: *Outrora eu era essas crianças*

Aristides foi criado por sua avó, a quem chama de mãe, em uma casa cercada de árvores em um dos morros do bairro. Quando o conheci, no início do trabalho de campo, ele era o oficinairo responsável pelas oficinas de capoeira e teatro, as oficinas favoritas da gurizada, juntamente com a oficina de dança. De certa forma, a trajetória de Aristides no Projeto Renascer, de oficinairo a coordenador, é a concretização de uma das ambições de Nina e Tati: acompanhar e incentivar jovens para que eles próprios tornem-se oficinairos, professores e professoras no Projeto Renascer.

Seu primeiro contato com o Comosg foi como bolsista do Programa Agente Jovem, entre os 15 e 17 anos, experiência importante para sua formação: *algumas coisas que aprendi ali, tipo a questão do teatro, questão do meio ambiente, que são importantes. Vejo que aprendi ali, lembro como se fosse ontem, teatro, música.* Neste sentido, seu envolvimento com a capoeira também foi decisivo. Aos 13 anos, quando começou a frequentar as aulas de capoeira, elas aconteciam no Centro Comunitário do Monte Verde, bairro vizinho ao Saco Grande. Seu Mestre era também morador do bairro e, segundo conta, sempre o incentivou e ajudou a continuar na turma, mesmo nos momentos mais complicados de sua vida. Aristides conta que o que aprendeu com o Mestre e com a prática de capoeira vão muito além de uma mera atividade física, ensinando-lhe responsabilidade, respeito, paciência e possibilitando pensar sobre sua identidade negra a partir de um lugar de identificação positiva. Além disso, foi a partir de seu conhecimento da capoeira que pode iniciar sua carreira como educador.

O jovem Aristides conseguiu seu primeiro emprego *de verdade* em uma lanchonete do bairro aos 15 anos. Mas, como faz questão de marcar, desde os 8 já contribuía com o orçamento da casa fazendo pequenos serviços para uma vizinha, *limpava vidraça, tapete, fazia tudo dentro da casa dela, ia na feira com ela, carregada o carrinho que ela não conseguia.* Além disso, ajudava seu avô, que era pescador, *estendia a rede, ajudava a lavar a bateira, carregar as coisas morro acima.* Depois desse momento inicial, aos 8 anos de modo mais solto e com 15, quando encontrou seu primeiro trabalho diário na lanchonete, Aristides nunca mais parou de trabalhar. Na narrativa que constrói sobre sua trajetória, o trabalho é um elemento central, um valor. Foi a partir dele, segundo analisa, que começou a *dar valor* ao que tinha. Foi também por causa de experiências que teve no seu trabalho em um posto de combustível que decidiu procurar o Comosg para fazer trabalho voluntário e voltar a estudar para tornar-se um educador.

Em parte, o desejo de entrar na faculdade foi estimulado pelas conversas que ouvia no posto, que ficava próximo a uma das Universidade Públicas da cidade: *as conversas que eu ouvia, era discussão intelectual mesmo, e eu ficava ouvindo, aprendendo. Tinha vontade de*

estudar também. Aristides faz referência a estas conversas com frequência, ouvindo jovens universitários conversarem no meio da madrugada (sempre trabalhava no turno da noite) desejava o conhecimento que demonstravam.

Mas a gota d'água, o que o impulsionou em direção ao trabalho no Comosg e a entrar na faculdade, foram as experiências de assaltos no posto alimentadas pelas reflexões que fazia com base no que aprendeu na Igreja Quadrangular:

É que eu trabalhei no posto, e tem muito assalto né. Então vinha a questão de mudar a sociedade de alguma forma. Mudar na base né. Tem também a questão da Igreja, eu já li a bíblia toda, então acho que tem um pouquinho daquela visão, de querer mudar o mundo, de querer um mundo melhor. E teve um dos assaltos que foi muita coisa, e deu um estalo: acabou meu tempo aqui, isso não é vida pra mim, vou trabalhar com educação. Queria fazer uma faculdade, queria um curso superior.

Este é o momento de sua vida em que procura Tati, para se oferecer como voluntário no Projeto Renascer. Conta que o comportamento dos inúmeros jovens que assaltaram os dois postos nos quais trabalhou o faziam pensar sobre o que há de errado no mundo, sobre a necessidade de fazer algo que pudesse mudar a vida dessas pessoas. Neste primeiro momento, suas reflexões eram alimentadas pelo que havia aprendido na Igreja e o voluntariado; ao menos no início, foi o caminho que encontrou.

A Igreja desempenhou um papel central em sua vida. Aristides começou a frequentar a Igreja do Evangelho Quadrangular aos 14 anos, a convite de uma tia. Um pouco encabulado, confessou rindo que começou a ir por causa de uma menina, *na realidade começou por uma questão de adolescente, uma menina.* Foi ali que desenvolveu sua habilidade de leitura, que segundo ele era *péssima* antes de frequentar os grupos de estudo da bíblia. *Terminei o segundo grau e mal sabia ler, nem sabia interpretar, aí eu tinha que correr atrás do prejuízo.* Através da Igreja frequentou por um ano o curso de Teologia, foi ali também que teve sua primeira experiência como professor, na escola bíblica⁷⁴.

A experiência e aprendizados religiosos, que se intensificaram à medida que ficava mais velho, foram, segundo ele, o que lhe permitiram refletir sobre os assaltos como sintomas de uma realidade que precisava ser transformada. O caminho para mudança, no seu entendimento, deveria ser a educação e o trabalho. Se queria contribuir para esta mudança social, tornar-se um educador seria o melhor caminho. Chega assim ao Projeto Renascer como voluntário e logo em seguida é contratado como oficinairo de capoeira.

⁷⁴ O papel dos grupos de estudo e leitura da bíblia para o desenvolvimento da compreensão da palavra escrita entre as classes populares não deve ser subestimado. Como Aristides, muitos jovens e adultos passam a ter mais intimidade com a leitura a partir de sua inserção em grupos de estudos bíblicos.

Mas adaptar-se à rotina e aos dilemas de oficinairo no Projeto Renascer foi mais desafiador do que imaginou em um primeiro momento:

a primeira vez que eu fui dar aula ali [no Projeto Renascer] também fiquei morrendo de medo, porque a gente que é daqui, viu a Vila Cachoeira se formar. A realidade era outra. É que pra mim era estranho ver as crianças falando palavrão daquele jeito, eu não me lembro da minha infância desse jeito.

Durante seu primeiro mês como oficinairo de capoeira, Aristides manteve uma espécie de diário no qual anotava os movimentos trabalhados, suas ideias para as aulas, suas impressões sobre elas e sobre as crianças. Tive acesso a suas anotações e a partir delas é possível acompanhar seus dilemas enquanto educador neste período inicial. Nos primeiros dias de aula, o que chama sua atenção é a generosidade de algumas crianças, que lhe dão pequenos mimos (bolinhas de gude, balas, desenhos) e a *falta de educação e de respeito* de outros. Aos poucos, as brincadeiras de *lutinha* e o comportamento desafiador de determinadas crianças e jovens, notadamente meninos, passam ao primeiro plano: *algumas brincadeiras de lutinhas, um querendo ser mais macho que o outro, outras culturas e personalidades se enfrentando*. Sua primeira reação é de estranhamento; sente-se distante de muitas dessas crianças, que têm *outras culturas* até.

Aristides acompanhou a chegada da Vila Cachoeira no bairro. Ele e seus familiares compartilharam do medo que muitos moradores e moradoras tiveram desses “outros” que chegavam ao seu bairro, vindo das *favelas da SC*. Pessoas com hábitos diferentes. Tati também marcava que foi difícil no início, logo que se mudou para a Vila, acostumar-se às crianças que falavam palavrões, com famílias que ouviam música alta. Para Aristides, assim como para Tati, aprender a conviver com os moradores e moradoras da Vila era aprender a conviver com a diferença.

O diário cobre um curto período de tempo, cerca de um mês, mas já é possível perceber que as conversas com Tati e as reuniões pedagógicas começam a fazer com que Aristides repense suas perspectivas sobre as crianças, jovens e os moradores da Vila Cachoeira. Aristides fala sobre a postura de Tati como uma grande influência em suas concepções. Aprendeu muito ouvindo o que dizia:

a gente discutia o caso de alguma criança que estava com problemas e ela falava também do contexto dessa criança, as necessidades da família também, o lugar que moravam e as dificuldade de cada um. Era uma visão mais aberta, que não focava só naquela criança como problema, mal-educada. Via mais coisa, ajuda a entender aquelas crianças, as famílias delas, de outro jeito.

Aprendeu também ao observar Tati: *eu ficava observando a Tati com as crianças; G1, G2, G3, todo mundo respeita ela, obedece, escutam ela falar. Ela entende e ensina, nunca xinga, sempre brincando, conversando.* As conversas com Tati, Nina e Marilda, o ajudam a elaborar de modo diverso sua relação e sua avaliação das crianças, jovens e seus familiares. O *contexto* da criança passa a designar também o *contexto* socioeconômico e cultural mais amplo, no qual os familiares da criança e o próprio bairro estão inseridos, e não apenas a situação particular.

Foi a partir daí que decidi que realmente era este o trabalho que gostaria de ter, foi neste momento de sua vida que, em suas palavras *tudo deslanchou* e ele entrou para a faculdade de Pedagogia. No entanto, quando reflete sobre sua trajetória retrospectivamente, há ainda outro fator que entende como motivador: sua identificação com as crianças atendidas no projeto. Com a convivência com outras profissionais do Projeto Renascer e o contraste de determinados posicionamentos com aqueles da coordenação, Aristides percebe que, para aquelas que chegavam de fora, ele poderia ter sido uma daquelas crianças:

E o pior de tudo é quando tu vê profissional, quando tu trabalha com profissional que não tem essa visão. Eu via muito nos profissionais que estavam ali, que tanto faz como tanto fez, pra eles as crianças são tudo uma cambada mesmo. E isso me doía, porque eu era aquelas crianças entende. Outrora eu era essas crianças, era essa visão que tiveram de mim. Porque eu já participei de projeto, eu nasci aqui, este é meu bairro, é minha vida. Então quando um educador fala daquelas crianças como se fossem uns folgados, futuros bandidinhos... eu lembro da minha infância, é como se falassem do meu irmão, do meu primo. Isso doía muito.

Se ser ou não do bairro diferencia os funcionários e funcionárias do Comosg entre si, esta diferenciação não pode ser naturalizada como algo que existe simplesmente graças a uma questão de endereço. O que levou Aristides a questionar o modo como compreendia as crianças e famílias atendidas pelo Projeto Renascer, principalmente aquelas que vinham da Vila Cachoeira, foi sua experiência trabalhando no próprio Comosg e o que aprende ali com Tati, Marilda e Nina. Mas não só isso; foi perceber que ele também poderia ter sido interpelado como *folgado, futuro bandidinho*. E ainda pode ser, como ele mesmo ressalta quando conversamos sobre o assunto. Ele lembra que alguns dias antes de nossa conversa, quando voltava do centro da cidade em sua moto no meio da tarde, ele foi parado pela polícia perto da entrada do bairro. Conta que o policial pediu seus documentos num tom bastante agressivo. Aristides entregou os documentos e falou para o policial que aquele tom não era necessário explicando: *sou trabalhador senhor*. Neste momento ele aciona seu status de trabalhador. Este lugar social, *trabalhador* que valoriza e que, em sua concepção, o legitima como *sujeito honesto*, aciona-o também para pedir ao policial o respeito que entende merecer. Segundo ele, o policial lhe

respondeu: *cala boa vagabundo, ou quer que teu te leve ali no canto para levar uns tapas*. Ao terminar seu relato, Aristides comentou que em momentos assim, é possível compreender a revolta e o comportamento de alguns jovens que constantemente são abordados de forma agressiva por policiais, professoras, professores e chefes devido a suas características raciais e de classe.



São experiências como estas que o fazem perceber que ele era, e é, um deles, uma destas crianças e jovens vistos como *cambada* por algumas profissionais e interpelados como *vagabundos, bandidinhos*. Seja ele morador da Vila Cachoeira ou não. O “outro” dentro do bairro, a Vila Cachoeira, passa a ser parte do “nós” com o qual é possível se identificar. A identificação com estas crianças e estas famílias faz com que se alie ao projeto político-pedagógico do Comosg.

Entretanto, é esta mesma identificação que alimenta suas considerações sobre o que entende como *escolhas* de algumas crianças, jovens e de seus familiares. Num fim de tarde já no final da pesquisa, eu, Aristides, Marilda e sua filha conversávamos sobre alguns jovens moradores do bairro que estavam envolvidos com o tráfico de drogas. Aristides comenta: *a vida é feita de escolhas, eles fizeram a deles*. Para ele, muitas vezes, envolver-se ou não em atividades ilegais, parar de estudar ou não, é também uma questão de *escolha* e de *índole*. Afinal, a trajetória de Aristides também foi marcada por adversidades, mas ele *escolheu* seu

caminho: trabalho e estudos. Ele reflete que, para que esta escolha possa ser feita é preciso que ela se apresente como uma possibilidade; é preciso, em suas palavras, que as crianças e jovens possam *imaginar outros caminhos*. Com isso ele se refere a caminhos que não passem por atividades ilícitas como o tráfico de drogas ou assaltos e roubos. *Imaginar outros caminhos* é imaginar caminhos que passem pela faculdade, por empregos fora do bairro, por trajetórias que não envolvam um casamento ou gravidez antes dos 20 e poucos anos. Se pais e responsáveis não podem ajudar neste sentido, é aí que entra o trabalho da escola mas, principalmente, de espaços como o Comosg, um projeto social. Que, por não estar preso nas obrigações curriculares da escola, pode oferecer uma *educação diferenciada*, nas palavras de Aristides, capaz de alimentar a imaginação, capaz de apresentar possibilidades que, às vezes, não estão presentes em convívio familiar e comunitário. Como aconteceu no caso dele e sua experiência no Projeto Agente Jovem.

Mas é preciso também *escolher*, é preciso que a criança e, principalmente o jovem, *escolha*. Nas elaborações de Aristides, a margem de escolha, a liberdade do sujeito para decidir seu próprio caminho, e sua *índole pessoal*, estão sempre presentes. O mesmo poderia ser dito de Nina, Tati e Marilda. Contudo, esta análise que traz ao primeiro plano a dimensão individual, sob a égide das ideias de *índole* e *escolhas pessoais*, é mais evidente nas elaborações de Aristides e de Marilda, como veremos a seguir.

Durante uma reunião pedagógica da qual participei, este assunto veio à tona no momento em que as doações de comida que o Comosg faz para moradoras e moradores do bairro estava em questão. A doação de comida é uma prática comum no Comosg e, nesta tarde, uma das funcionárias da cozinha perguntava se doar comida não era uma prática *assistencialista* que poderia fazer com que certas pessoas *se acomodassem*. Foi neste dia que Nina elaborou sobre a diferença entre *assistência* e *assistencialismo*. Para ela, *assistencialismo* seria a doação contínua de alimentos ou para fins de ganhos eleitorais ou desvinculada de outras ações. Já *assistência* era uma espécie de “ajuda emergencial”, para que as famílias pudessem *se erguer*, já que passando fome seria difícil fazer qualquer outra coisa, mesmo procurar um emprego mais estável. Nas palavras de Nina, *a gente dá comida pra pessoa poder usar o dinheirinho dela pra pegar um ônibus pra ir numa entrevista de emprego, senão como faz?*

Marilda complementou a fala de Nina reconhecendo que é preciso sim evitar que as doações fossem vistas e acionadas como *assistencialismo*. Um dos caminhos que a direção do Comosg havia encontrado evitar isso, explicou ela, foi a criação de um registro das famílias que ganhavam doação. Segundo Marilda, o registro estava funcionando, já que, desde que a prática começou, algumas famílias que costumavam vir todas as semanas em busca de comida

passaram a fazer isso com menor frequência. Neste momento, Aristides comentou que muitas vezes, os problemas de determinadas pessoas não são exclusivamente financeiros, mas de *ordem moral*, e citou o exemplo de um morador jovem do bairro usuário de crack, cuja família teria uma condição financeira aparentemente confortável, já que não precisavam de doações de comida e tinham casa própria. Para ele, no caso do jovem em questão, as condições adversas de vida não poderiam justificar seu comportamento; o problema dele era também consequência de suas *escolhas*.

Nina lhe interrompeu e passou a contar as mazelas pelas quais o núcleo familiar do jovem havia passado quando ele era uma criança, uma saga de humilhações, abusos, fome, deslocamentos de uma casa desapropriada a outra. E concluiu: *é uma pobreza construída, não é vagabundagem, é miséria, desleixo construído, eles têm vergonha de se pronunciar, vergonha de ser pobre. É muita humilhação. Não conseguem mudar, não tem estímulo*. Nina chamou a atenção, com paixão, para a dimensão da humilhação do lugar de quem precisa de ajuda, e para o que esta experiência de humilhação pode produzir no sujeito ao longo dos anos: apatia e/ou revolta. Sua elaboração pretendia tornar compreensível a vida do jovem e seus problemas. Para isso, lembrou também da sua própria experiência, todo mês se vendo obrigada a *pedir como um mendigo* junto aos órgãos do governo para que paguem as parcelas estipuladas pelo convênio do Projeto Renascer⁷⁵. E concluiu: *a gente fica indignada, mas tem que ir, se humilhando pra pedir o que na verdade é direito*.

Aristides, com emoção na voz, defendeu que, como Conselho, era preciso fazer alguma coisa por famílias que vivem em condições de extrema pobreza, não sendo possível simplesmente aceitar passivamente que as coisas sejam assim. Seria preciso ajudar famílias a encontrar uma fonte de renda, criar um grupo para dar o suporte e acompanhamento para estas famílias, defender e reivindicar seus direitos básicos junto ao Estado. Lembrou também das cestas básicas que sua mãe recebia e de como eram importantes para a organização de seu núcleo familiar.

Nina comentou que o Comosg, sozinho, não teria condições de dar conta de todas as demandas, de manter o grupo proposto por Aristides para dar um suporte mais sistemático para as famílias do bairro; isso teria de ser o papel do Estado. E lembrou, com admiração, do esforço de Aristides, desde muito jovem, para ajudar sua família. Neste momento, ele pediu a palavra

⁷⁵ Era bastante comum que o Estado atrasasse o pagamento ao Projeto Renascer das parcelas mensais estipuladas pelos convênios que mantinham com o Comosg. Isso tornava o gerenciamento do Projeto difícil, obrigando Nina a procurar por doações de comida, por exemplo, para as refeições diárias das crianças com certa frequência. Além disso, Nina se via obrigada a ir constantemente aos órgãos responsáveis pelos convênios *pressionar* os gestores para que os recursos que haviam sido destinados ao Projeto Renascer fossem pagos.

novamente e sublinhou mais uma vez a *questão moral*, a atitude dele (e de outras e outros como ele) frente às adversidades, sem negar a dimensão da humilhação de receber *ajuda*, mas sublinhando que é preciso ter *humildade* e *força de vontade* para lidar com estas questões. Marilda falou em seu apoio, discordando em parte da fala de Nina. Para ela, Aristides estava certo ao afirmar que esta é também uma questão de educação moral, de valores que devem ser incentivados e respeitados.

Aristides concluiu seu argumento:

olha, eu trabalhei por \$600,00 por 6 anos, atendia todo mundo da melhor forma, trabalhava direito, chegava no horário. É uma questão de caráter também, e índole, se o governo ajuda ou não, é a índole da pessoa. Se eu consegui mudar minha condição, fazer faculdade, não posso achar que sou uma exceção, que os outros não podem conseguir também. Não sou melhor que ninguém. O que eu posso fazer é ser um agente da mudança, é trabalhar com as crianças, porque o traficante de hoje foram os meninos que eu lembro de ontem. Tem que cobrar o Estado e lutar pelos direitos de todos, dar oportunidades pra todos, mas tem que ensinar o certo e o errado, ensinar responsabilidade pras crianças, respeito.

Marilda concordou com Aristides e complementou que é preciso sempre cuidar para que não se use a pobreza como uma *desculpa*, já que os problemas estruturais do país são graves demais para serem acionados para justificar *escolhas* que entende serem pessoais. Se ambos são mais enfáticos ao sublinhar a liberdade de escolha dos sujeitos, ao mesmo tempo, ambos se preocupam mais quanto aos efeitos que ações autoritárias ou de descaso de instituições públicas, como a polícia, a escola, o Unidade de Saúde, podem produzir. Isso porque, entendem que, se as *escolhas* pessoais são importantes, estas *escolhas* são feitas também com base na experiência das crianças e seus familiares. Se a polícia age de forma agressiva e arbitrária no bairro, é possível que crianças e jovens se sintam revoltados, e *escolham* se contrapor a ela. O próprio Aristides pôde sentir a *revolta* que estas interpelações podem gerar, como vimos acima. Se a escola está em condições precárias, funcionando sem regularidade, é compreensível que as crianças e jovens *escolham* se distanciar dela, sem dar a devida importância a educação formal. Se empregadores tratam os jovens de forma injusta, mesmo quando demonstram responsabilidade, é possível compreender sua relutância em seguir trabalhando com disciplina. Esta era uma das grandes preocupações e dilemas de Aristides, como ensinar as crianças e jovens sobre *responsabilidade*, *respeito às instituições públicas* se as crianças e jovens muitas vezes têm experiências tão distantes disso em relação às estas mesmas instituições. Ao elaborar sobre esta questão, na tarde em que o entrevistei em sua casa, Aristides rememorou seu encontro com a polícia de moto e outras situações de comportamento agressivo de policiais no bairro. Lembrou também da situação de uma das escolas locais, parcialmente interdita há quase dois

anos e com as aulas reduzidas num sistema de rodízio. Estas situações tornavam difícil, segundo ele, seu trabalho e representam um desafio constante. Já que, ao mesmo tempo em que acredita que é possível *escolher*, entende que estas *escolhas* devem ser situadas dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo. Ademais, como ele sublinha, *a gente escolhe entre aquilo que acredita que existe*.

Por esta razão, entende que parte de seu trabalho é promover *valores* que incentivem crianças e jovens a *escolher* seus caminhos pautados em critérios que não se limitem a critérios financeiros:

Porque se eles forem escolher pelo dinheiro, esta é a grande cilada de tudo. Imagina, tu vai trabalhar no Mac Donald, ganha o que, \$300,00, \$400,00. Aí vê o colega no tráfico, \$1000,00, \$2000,00... não dá, a diferença é muito grande! Então é que eu digo, a gente tem que ensinar outra coisa, que tem outros valores no mundo que não só o dinheiro, fazer alguma coisa que gosta, que trabalha e gosta, e que não prejudica o outro, e que dá pra se orgulhar... isso vale mais, mais que o dinheiro e o boné de marca.

Este é um dos desafios que tanto Aristides quanto Nina, Tati e Marilda relatam enfrentar enquanto coordenadores e educadores do Projeto Renascer: o desafio de desconstruir, ao menos um pouco, o desejo de consumo, o desejo de ter produtos de marcas com prestígio. A importância desse trabalho é tal que, ao refletir sobre os desafios do Projeto Renascer durante uma reunião com outras instituições responsáveis pela gestão da infância, Marilda comentava como é difícil *concorrer com as aventuras e o dinheiro prometidos pelo tráfico e com o Shopping, a Decathlon, o Kart e as coisas e marcas que eles oferecem*. Para a coordenação do Projeto Renascer, se o tráfico de drogas seduz crianças e jovens, ele seduz porque oferece acesso às experiências de emoções intensas e ao consumo. É preciso oferecer alternativas, novos modos de se fazer no mundo, para as crianças e jovens. Capoeira, esportes, aulas de teatro e música são a contrapartida que podem oferecer as *emoções* do tráfico de drogas e os *valores* que fomentam, principalmente em relação ao trabalho e aos estudos, são as alternativas ao prestígio e ao poder financeiro⁷⁶. É preciso garantir que crianças e jovens tenham acesso a estas atividades, para Aristides este é o caminho que pode garantir que façam aquilo que entende como boas *escolhas*.

⁷⁶ Apesar de tecerem críticas ao desejo de consumo exacerbado, e a fixação das crianças por marcas de luxo, acreditam que é preciso, às vezes, garantir que as crianças tenham acesso a alguns bens de consumo, senão de luxo, ao menos novos. Nina era quem mais demonstrava esta preocupação. Quando algumas das crianças de menor poder aquisitivo fazia aniversário, ou se formava no ensino fundamental, ela garantia que esta criança ganhasse alguma roupa ou tênis novos. *Toda criança deve poder ter um dia uma roupa, um tênis novo, comprados numa loja de verdade, e não só doação e restos, o que os outros não querem mais*, me explicou, em uma tarde na qual levou um menino para escolher um tênis numa das lojas do comércio local.

Para Aristides, este é o trabalho de um educador como ele e do Projeto Renascer. A partir de sua própria experiência, de ter sido (e ser) como os meninos e meninas com quem trabalha, sua trajetória é acionada como exemplo e ponto de identificação que lhe permite compreender estas crianças e jovens. Entende que, se ele teve a oportunidade de *escolher* trabalhar e estudar, graças aos valores e habilidades que aprendeu em casa, na Igreja, na capoeira e no Projeto Renascer, é preciso agora garantir que outras crianças tenham as mesmas oportunidades. E estas oportunidades devem ser conquistadas a partir de um trabalho individual, com crianças, jovens e seus familiares, e de um trabalho amplo, junto aos órgãos públicos que têm como missão atender esta parcela da população.

2.4. Marilda: *Aí a gente começou a construir algumas regras*

Marilda é a única entre as coordenadoras que acompanhei durante a pesquisa que não nasceu em Florianópolis. Carioca, mudou-se para a cidade há mais de 15 anos. Marilda é pedagoga e tem uma trajetória educacional similar à de Tati: fez magistério e depois, já trabalhando, faculdade de Pedagogia. Foi professora da rede pública de ensino por grande parte de sua vida profissional, tanto em Niterói quanto em Florianópolis. Quando a conheci, ela já estava trabalhando no Projeto Renascer, como ACT, há cerca de 7 anos. Marilda mora, com seu marido, sua filha e seu filho, na Vila Cachoeira. A proximidade de casa é uma das razões para a escolha do Projeto Renascer como local de trabalho. Mas não a única. Como Tati, Nina e Aristides, trabalhar no Projeto Renascer é também um modo de atuar na *comunidade* que habita.

Sua trajetória de vida e o fato de ser moradora da Vila Cachoeira são acionados como pontos de identificação com as crianças e jovens com os quais trabalha e esta identificação influencia sua prática e sua concepção sobre as crianças e jovens. Além disso, Marilda vê nas crianças e jovens com os quais trabalha traços de seus próprios filhos. Isto é, as crianças com as quais trabalha não são crianças e jovens distantes, moradores de uma *comunidade* à qual não pertence, como são estas crianças e jovens para a professora do Curso de Preparação para o Mercado de Trabalho, por exemplo. Muito pelo contrário; eles são, em alguns sentidos, como ela foi, como são seus filhos: são vizinhas, vizinhos, filhos e filhas de amigos e amigas e membros da Igreja que frequenta. As diferenças que traça são mais sutis do que a diferença

delimitada por algumas professoras que trabalham no Comosg, que veem nestas crianças e em seus familiares “outros” fundamentalmente diferentes de si e dos seus.

Marilda começou a trabalhar com crianças e jovens como voluntária. Conta que, com cerca de 17 anos, foi até uma ONG perto de onde morava em Niterói oferecer seus serviços, impulsionada pelo desejo de *fazer algo por sua comunidade*. Esta atuação foi em parte o que lhe inspirou a fazer o Magistério, depois a faculdade de Pedagogia. Foi ela quem assumiu a coordenação do Projeto Renascer quando Tati saiu. Antes da transição, era o braço direito de Tati. Era comum encontrar as duas na coordenação, *confabulando*, como diziam. Ou seja, conversando e articulando para resolver alguma das várias questões que surgiam no cotidiano da instituição. Durante o período da pesquisa, Marilda era também a vice-presidente do Comosg, atuando ao lado de Nina na diretoria da instituição. Ela e seu marido são membros ativos da Igreja Batista. Sua ligação com a igreja é forte e discreta. Como Aristides, Nina e Tati, Marilda não fala sobre sua religiosidade no contexto do trabalho.

Ao assumir a coordenação, seus esforços, desde o início, foram no sentido de *organizar melhor* as coisas. Definir claramente os papéis de cada uma das funcionárias, o que deve ser feito pela secretaria, pelas professoras, oficineiras, pelas responsáveis pela manutenção da limpeza e pelas funcionárias da cozinha. Entendia que, parte dos conflitos internos da instituição, existia em função da não delimitação clara do que era esperado de cada uma das funcionárias e funcionários. Era também preciso, em sua perspectiva, organizar fisicamente a instituição, catalogar livros, limpar depósitos, organizar brinquedos, armários, materiais didáticos. Durante as férias, envolveu funcionárias e algumas das crianças e jovens que apareciam por ali neste movimento: catalogaram e organizaram os livros que viviam espalhados por diferentes salas da instituição; faxinaram os armários da coordenação; limparam e organizaram o pequeno depósito de uma das salas, separando brinquedos em caixas; transformaram o *cafofo*, até então entulhado de bugigangas variadas, numa ampla sala. Ciente das críticas tecidas ao Projeto Renascer, sua postura de organização era em parte uma resposta a elas, mas também era concretização do que acredita enquanto educadora e líder comunitária.

Este ímpeto de *organizar melhor* o Projeto Renascer, o Comosg e suas ações, também influenciou as relações com outras instituições que atuam no bairro. Neste sentido, Marilda organizou uma reunião com representantes da escola local, da Unidade de Saúde, do Conselho Tutelar e do CRAES (Centro de Recursos e Apoio à Emergência Social). Seu objetivo era discutir questões referentes ao atendimento das moradoras e moradores do bairro, a fim de coordenar as ações das instituições. Durante a reunião, foram discutidos problemas gerais e casos pontuais de algumas crianças e suas famílias.

Em relação às crianças, jovens e seus familiares, Marilda introduziu novas regras e passou a exigir, com mais afinco, que as regras já existentes fossem levadas mais a sério. Um exemplo disso diz respeito aos horários de entrada no Comosg: Marilda passou a obrigar que as crianças chegassem na hora certa ou apresentassem uma justificativa formal para o atraso (um bilhete ou a presença de um responsável).

Certamente havia organização antes de que Marilda assumisse a coordenação; o que quero salientar é que Marilda introduz um novo modo de pensar a organização. A *organização* passa ao primeiro plano, figura como parte do que as crianças e jovens devem aprender. O papel do Projeto Renascer, em sua concepção, é também ensinar, a partir da prática e das rotinas e regras institucionais, *organização*. A noção de *organização* no sentido que Marilda articula, envolve ideias de autodisciplina, pontualidade, responsabilidade individual, autonomia, relação com o espaço físico e planejamento.

Para além de práticas burocráticas ou meramente administrativas, as práticas de *organização* que Marilda propõe são compreendidas como atividades educativas e de aprendizagem⁷⁷. Assim, *organizar* a rotina da instituição faz parte de sua atuação político-pedagógica, porque este aprendizado é parte do caminho para que as crianças, jovens e seus familiares possam superar sua condição de “vulnerabilidade social”. Isto é, é preciso garantir, a partir do trabalho que realizam, que os sujeitos possam *organizar* suas próprias vidas. Como com o trabalho que realizaram com a família Souza. Esta família havia morado no bairro por alguns anos. Contudo, no final de 2011, haviam deixado Florianópolis em busca de uma suposta herança.

Os Souza, como comentou Marilda, estavam com *tudo organizado* antes de deixarem a cidade. Para ela, haviam superado sua condição de miséria, graças ao trabalho dos profissionais do Comosg, ao acesso a políticas públicas de assistência social e graças aos seus próprios esforços de *organização*. Tinham sua casa, *simples, mas bem cuidada*, as crianças estavam matriculadas na creche e na escola, faziam parte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, cuidavam das crianças com carinho e atenção. É importante marcar que estes pais, quando necessário, levavam as crianças junto com eles nas ruas para vender alho. Isso não desqualifica seus esforços, segundo Marilda. Afinal, as crianças não iam para as ruas trabalhar sozinhas, argumenta. Na verdade, se acompanhavam os pais era para evitar que ficassem

⁷⁷ Marilda não está só ao defender que as práticas de *organização* são atividades educativas. Neste sentido, ver o trabalho do educador brasileiro José Carlos Libâneo (2004, 2009).

sozinhos sem supervisão em casa⁷⁸. E se as crianças participam das atividades de trabalho nas ruas, participam como quem brinca, não sendo obrigadas a fazer nada com a disciplina e rigor de um trabalho propriamente dito. O que espero marcar com esta observação sobre a família Souza é que, se Marilda tem na noção de *organização* um valor e uma prática norteadores de sua própria prática político-pedagógica, esta noção é contextual. Há várias formas de *organização familiar*, por exemplo, e não apenas um modelo fixo. Na perspectiva de Marilda, ao Estado cabe garantir que os sujeitos tenham acesso a políticas públicas e instituições que trabalhem em prol da distribuição igualitária de recursos e acesso às oportunidades. E a parte que cabe aos sujeitos é a *organização, responsabilidade, perseverança*. O importante é que, tendo em mente as condições objetivas e amparadas por políticas públicas geridas com o objetivo de combater as desigualdades históricas, as pessoas encontrem seu modelo de *organização*, o cultivem e, a partir daí, assumam *responsabilidade* por suas vidas.

Ludmila, segundo Marilda, era outro exemplo de como trabalhar valores de *organização e responsabilidade* poderia ser produtivo. Na avaliação de Marilda, a jovem estava aprendendo a se *organizar com responsabilidade* depois de ter assumido as oficinas de dança no Projeto. Ludmila, ex-aluna, que na época estava com 17 anos, era uma explosão de energia, sempre cantando, dançando, falando, se movimentando. Em função desta necessidade de movimento constante, a avaliação de seu comportamento, por parte de professoras e coordenadoras, oscilava entre extremamente positiva e bastante problemática. Isso porque, fora a necessidade de estar sempre se movimentando, que acabava por irritar certas professoras, era comum ouvir Ludmila questionando as atividades que deveria executar em busca de uma razão que a convencesse que a atividade era válida. Ela fazia o que lhe era pedido na maior parte do tempo, mas, como sempre demandava uma explicação, podia contrariar algumas professoras. Questionadora, muitas vezes entrava em confrontos; quando isso acontecia, sua energia tornava-se combativa e explosiva. Depois que deixou o projeto foi convidada, por sugestão de Marilda, Nina e dela própria, a voltar para assumir as oficinas de dança. Marilda conta que algumas professoras protestaram, argumentando que Ludmila não tinha formação profissional em pedagogia e que tinha um comportamento errático e explosivo. Mas a coordenação decidiu dar à jovem uma chance. O interesse de Ludmila em trabalhar no Projeto funcionou como um

⁷⁸ O posicionamento de Marilda (e, de modo mais geral, do Comosg) em relação a este caso e a outros similares que envolvem crianças acompanhando os pais em situações de trabalho, principalmente nas ruas (vendedores, catadores de material reciclado, etc), contrasta com a postura de algumas funcionárias de instituições do estado que fazem parte da “rede de proteção da criança e do adolescente” que consideram esta, e outras situações, altamente problemáticas. Para Marilda, acompanhar os pais não é, necessariamente, o mesmo que realizar trabalho infantil. É preciso, segundo ela, considerar as condições e práticas de cada grupo familiar e observar as crianças envolvidas antes de intervir no grupo familiar.

ponto em comum entre as duas, *me identifico com ela*, contou Marilda, *foi assim que comecei, e ela também pensa em fazer Pedagogia*. Quando conversamos sobre o assunto, Ludmila já estava comandando as oficinas há algum tempo. Segundo Marilda, ela estava indo bem, *ela acaba conseguindo controlar as crianças bem melhor do que quem estudou anos*, contou Marilda. Além disso, o fato de que era responsável pelas oficinas fez com que aprendesse a ser pontual e organizada, *muito mais do que quando era aluna*, avaliava Marilda. Nas elaborações de Marilda sobre seu trabalho como educadora e sobre o papel do Projeto Renascer e do Comosg, a mudança no comportamento de Ludmila, a *organização* da família Souza, sua trajetória de vida e a de Aristides, funcionavam como exemplos da importância das ações dos sujeitos para a superação da “vulnerabilidade”. Entende que, enquanto educadora, coordenadora do Projeto Renascer e membro da diretoria do Comosg, seu trabalho é pressionar e fiscalizar os órgãos do Estado para que efetivem os direitos básicos das populações mais vulneráveis, assim como é preciso trabalhar individualmente com as famílias, crianças e jovens capacitando-os para também tornarem-se agentes da mudança que precisam. É preciso também, em sua concepção, assim como para Nina, Tati e Aristides, trazer à tona e discutir abertamente os problemas enfrentados pelos moradores e moradoras do bairro, pois parte de seu objetivo é desenvolver o pensamento crítico de crianças e jovens e demais moradores e moradoras do bairro. Na coordenação, organizou com crianças e jovens discussões sobre desigualdade racial, direitos humanos, meio ambiente.



No semestre que assumiu a coordenação decidiu trabalhar a temática *Hábitos Saudáveis*, temática que havia sido discutida durante a visita de uma nutricionista da rede municipal de

ensino. A ideia era realizar atividades durante todo o semestre que orbitassem em torno do tema, incentivando crianças e jovens a refletir sobre alimentação, atividades físicas, leitura, sobre sua relação com a televisão, o espaço que habitam, uso de substâncias psicoativas. Contudo, em uma das reuniões com todas as funcionárias antes de começar o semestre, Rose, que trabalhava na cozinha, lembrou que com os eternos atrasos do pagamento dos convênios, na maior parte do tempo, só havia salsicha para comer (as salsichas eram doações de um mercado). Na opinião dela, falar de alimentação e hábitos saudáveis e depois dar salsicha para as crianças comerem seria absurdo. Marilda pensou um pouco e comentou que sim, seria absurdo, mas necessário. E esta seria uma ótima oportunidade para conversar com crianças e jovens sobre alimentação saudável e desigualdade, sublinhando que se é preciso refletir com as crianças sobre alimentação saudável é também preciso refletir sobre as desigualdades que impedem algumas pessoas de ter acesso a este tipo de alimentação. Além disso, esta seria a oportunidade para conversar sobre o que é possível fazer, nas condições dadas, para mudar a alimentação, lembrando a importância das hortas, como a que o Projeto Renascer começava a cultivar com as crianças.

De certa forma, o movimento de Marilda ilumina traços apontados por Patrice Schuch (2011) para que possamos compreender os modos de gestão das crianças e adolescentes no contexto do Brasil pós-democratização. Segundo a autora, dois processos interligados compõem a arte de governar crianças no contemporâneo: a ênfase na retórica dos direitos e “uma tentativa de criar ‘sensibilidades modernas’ e novos tipos de pessoa, baseado nos valores do individualismo, autonomia e responsabilidade pessoal” (SCHUCH, 2011, p. 37, *tradução livre*). Isso porque as ações de Marilda na coordenação fomentavam tanto a reflexividade e a atuação em relação aos direitos das crianças, jovens (e seus familiares) quanto introduziam práticas de *organização* de modo intensivo. Práticas estas que tinham como valores centrais exatamente as noções de autonomia, responsabilidade e iniciativa pessoal.

Se fomentar a reflexividade e trabalhar a *organização* a partir da rotina da instituição era necessário, para que isso funcionasse, na perspectiva de Marilda, era preciso envolver não só funcionárias e crianças, mas pais e responsáveis neste trabalho. Ao assumir a coordenação, Marilda introduziu um novo conjunto de expectativas em relação tanto às profissionais que trabalham no Comosg quanto aos familiares das crianças atendidas. Conversando com ela sobre esta transição e as mudanças que implementou, ela reflete:

É aquela coisa da coitadificação da criança, tô inventando essa palavra, mas é aquela coisa de dizer: “a coitadinho, acordou tarde porque tem problema em casa”; “chegou tarde porque a família é assim assado”; “atrasou porque aquilo, tadinho”... então tudo justificava, tudo podia. E aí a gente começou a construir algumas regras.

Construir regras é o modo que Marilda encontra para implementar seu modelo de *organização* enquanto prática político-pedagógica e para fomentar aquilo que ela entende como *responsabilidade* e evitar o que, no impulso do momento, denominou *coitadificação*. Ela lembra de Manuela, uma pequena de 7 anos, que todas as manhãs chegava atrasada. Em função dela, e das crianças que faziam o mesmo, era preciso prolongar o café da manhã, servido no primeiro horário, o que acabava por complicar a vida das cozinheiras. Marilda conta que, depois que a nova regra foi instituída, Manuela passou a chegar no Comosg no horário certo. Algumas das outras crianças que chegavam atrasadas de vez em quando, também passaram a ser pontuais. Para Marilda, isto é um sinal de que as regras produziram efeitos positivos, *uma mãe vem um dia junto pra justificar o atraso, mas todo dia já fica com vergonha, aí começa a acordar um pouco mais cedo e a mandar a criança no horário*.

No entanto, vale marcar que, evitar a *coitadificação*, este movimento que, ao trazer à tona as condições adversas da vida dos sujeitos, as aciona como justificativa para algumas de suas ações, não é o mesmo que negar tais condições e os efeitos que elas produzem. Durante a entrevista que realizei com ela em sua casa, quando elaborava sobre esta questão, Marilda refletia sobre os efeitos negativos não apenas das condições socioeconômicas precárias em que viviam muitos daqueles atendidos, como ponderava sobre os efeitos do racismo que continuamente invisibiliza a presença negra em Santa Catarina e que nega estes efeitos. Como dito acima, sob a gestão de Marilda, as crianças e jovens foram convidados a refletir, durante debates, palestras e encontros casuais, sobre práticas de discriminação racial, exclusão social, os efeitos no cotidiano dos problemas na infraestrutura do bairro (esgoto ao céu aberto, falta de coleta de lixo, problemas nas escolas públicas locais).

Nas análises e práticas introduzidas por Marilda ecoam argumentos presentes em movimentos ligados ao que podemos denominar “neoliberalismo religioso” (HENNIGAN; PURSER, 2017). A crítica à “mentalidade de vítima” (*coitadificação*), a ênfase na força de vontade individual, na responsabilidade pessoal, no planejamento e na *organização*, presentes de modo mais proeminente tanto no discurso de Aristides quanto de Marilda, dialogam com vertentes contemporâneas do evangelismo, do qual ambos fazem parte. Entretanto, é possível também entender seus argumentos os situando em um movimento mais amplo, aquilo que Nikolas Rose (1998) associa a lógica do neoliberalismo, que se fortalece a partir da década de 1980, e que, de certa forma, abarcaria também os movimentos neopentecostais. Para Rose (*ibidem*), assim como para Foucault (2008), o neoliberalismo é mais do que um fenômeno de filosofia e economia política, mas constitui uma mentalidade de governo.

Segundo o autor, muitas das análises políticas e sociológicas focam na política macroeconômica, na cultura organizacional, nas mudanças nas políticas de bem-estar social, e de responsabilização dos cidadãos. Contudo, o que interessa a Rose, e aos fins da presente análise em particular, é a criação do “self empreendedor” como imagem do humano. Imagem tão potente, segundo ele, porque não se limita à uma obsessão idiossincrática daqueles à direita do espectro político. Muito pelo contrário, se esta imagem é poderosa, é porque ressoa com pressuposições básicas sobre o ser humano que são bastante difundidas atualmente tanto à direita quanto à esquerda do espectro político. Estas pressuposições estão incorporadas na própria linguagem que usamos para tornar as pessoas “pensáveis” e em nossas ideias sobre o que pessoas devem ser. Vejamos, “o self (ou sujeito empreendedor) deve ser um ser subjetivo, que aspira a autonomia, a busca por satisfação pessoal, que interpreta sua realidade e destino nos termos da responsabilidade individual e que deve encontrar o sentido de sua existência modelando sua vida através de suas escolhas” (ROSE, 1998, p. 151).

Sem pretender esgotar esta discussão, o que é particularmente relevante para a presente análise, é o aspecto sublinhado por Rose (*ibidem*) de que o vocabulário do empreendedorismo conecta a retórica política e programas regulatórios à capacidade de auto regulação e auto direcionamento dos próprios sujeitos. Nesta dimensão de governo político, o empreendedorismo forja uma conexão entre os modos que somos governados pelos outros e os modos que devemos nos governar a nós mesmos. Neste sentido, empreendedorismo designa um conjunto de regras de conduta (e valores) para a existência cotidiana: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade individual. Desta forma, o empreendedorismo designa uma forma de governo que é intrinsecamente ética: “o bom governo deve estar enraizado sobre as formas como as pessoas governam a si mesmos” (p.154). Afirmar que as condições estruturais importam e devem ser modificadas não significa distanciar-se do “self empreendedor”, já que, segundo Rose, uma das características desse modo de entender o humano é que “o vocabulário do empreendedorismo permite que se “traduza” uma racionalidade política em tentativas de governar aspectos da existência social econômica e pessoal que passaram a ser entendidos como problemáticos” (p.154). Já que o empreendedorismo “liga uma ética bastante sedutora do self, com uma crítica poderosa às instituições contemporâneas e à realidade política e um design aparentemente coerente para a radical transformação dos arranjos sociais” (p. 153).

Apesar de certa pluralidade ética, Rose (*ibidem*) afirma que os diferentes regimes operam a partir de um único *a priori*: “a ‘automatização’ e ‘responsabilização’ do self, a infusão de uma hermenêutica reflexiva que permita autoconhecimento e autocontrole”. O sujeito deve tomar a responsabilidade de sua vida em suas próprias mãos, trabalhar a si mesmo, como fez a

família Souza, ou mesmo como fez Aristides. Este também é o papel da instituição, já que os sujeitos necessitam de auxílio para operar estas mudanças (lembrando que, tanto a família Souza quanto Aristides contaram com o auxílio do Comosg e de políticas públicas). É preciso equipá-los com um conjunto de instrumentos para que possam gerir sua própria vida, a fim de que possam controlar suas ações, definir seus objetivos e planejar para atingi-los a partir de suas próprias forças. Muitas das práticas pedagógicas e disciplinares do Projeto Renascer (como as *conversas* na coordenação, por exemplo) podem ser entendidas nestes termos, isto é, como tecnologias de governo (permeadas por valores pautados na lógica neoliberal e tendo como um dos “modelos” de sujeito – e desejo – o *self empreendedor*) que operam cotidianamente para guiar, capacitar, orientar condutas. Nesta concepção, para que os sujeitos *escolham* é preciso realizar, junto às crianças, jovens e seus familiares, um trabalho de conscientização, reflexividade e auto-organização. Ao mesmo tempo em que é preciso, através de lutas e mobilizações coletivas, garantir que seus direitos básicos sejam respeitados e que a estrutura que sustenta a desigualdade social seja revertida. As ações que implementam, as práticas que incentivam são elaboradas e conduzidas com este duplo objetivo: a mudança individual (em direção ao “ideal” do “self empreendedor”) e a mudança coletiva (em direção à maior equidade social).

Por fim, desejo sublinhar que as diferenças entre Aristides e Marilda, de um lado, e Tati e Nina, do outro, podem ser entendidas como diferenças encontradas entre posicionamentos mais à esquerda ou à direita do espectro político, mas ainda assim encontram-se no campo político. Como vimos no capítulo anterior, esta lógica contrasta com aquela acionada por outras profissionais envolvidas no Projeto Renascer, que entendem sua atuação nos termos mais marcadamente morais do humanitarismo (pensando em suas ações como ações de caridade, por exemplo). Contudo, isso não significa que as noções caudatárias do campo religioso, por exemplo, estejam ausentes das práticas da coordenação. Como vimos, Nina, Tati, Aristides e também Marilda, têm fortes vínculos com o campo religioso. Voluntariado, caridade, boa ação, educação moral, são todas ideias que também alimentam suas práticas. Marilda e Aristides começaram a trabalhar em Projeto Sociais como voluntários, Tati, antes mesmo de começar a trabalhar no Comosg, já fazia trabalho de caridade com seu grupo espírita e Nina se aproximou dos movimentos sociais graças também ao que aprendeu na doutrina espírita, que a fez reavaliar sua atuação política. Contudo, todas essas profissionais procuram constantemente marcar que, apesar de sua proximidade com estas práticas, as diretrizes centrais que orientam seu trabalho no Projeto Renascer e no Comosg não devem ser elaboradas neste sentido. Além do mais, afirmar que o Projeto Renascer e o Comosg não são instituições de caridade, que o trabalho que

realizam ali é um trabalho educacional e de assistência social voltado para garantir direitos políticos e sociais da população local, os localiza no campo político, como agentes de mudança social. Ao afirmarem que o que fazem não é caridade, as coordenadoras do Projeto Renascer afirmam também um modelo de Estado e, neste movimento, se afirmam como educadoras, moradoras do bairro e agentes da mudança pela qual lutam.

Certa tarde, na casa de Nina, conversando com ela, suas filhas e Marilda, elas me explicaram que uma das coisas que diferencia o Projeto Renascer de outros projetos sociais, ligados a iniciativas religiosas, filantrópicas ou caritativas, é que sua luta é para que o Projeto Renascer se torne, um dia, desnecessário. Isso porque entendem que, no momento, o Projeto Renascer preenche uma lacuna de serviços educacionais e de assistência social que acreditam ser obrigação do Estado. Na perspectiva dessas mulheres, se o Estado cumprir seu papel e oferecer educação de qualidade e uma rede de assistência social eficazes instituições como o Projeto Renascer não serão mais necessárias. Por isso é tão importante não limitar sua atuação ao atendimento direto das crianças, mas participar dos Conselhos Municipais, reivindicar junto ao poder público políticas públicas que atendam esta parcela da população, lutar ao lado das escolas públicas locais e da Unidade de Saúde para que suas demandas por recursos sejam atendidas. Em outras palavras, seu objetivo final, a finalidade do Projeto Renascer e do Comosg, é, em seu entender, o fim do próprio projeto.

Acompanhamos até agora como as profissionais responsáveis pelo Projeto Renascer “fazem Estado”, como entendem e produzem políticas públicas para a “infância vulnerável” e como, neste mesmo movimento, se constituem (e são constituídas) enquanto sujeitos sociais, morais e políticos. Foi possível também vislumbrar como entendem e se relacionam com seu “público-alvo” (crianças e seus familiares). Cabe agora explorar como estas mesmas políticas públicas são acionadas e produzidas com as crianças. Para tanto, nada melhor do que voltarmos nosso olhar para o brincar e para o “sujeito criança brincante”.

Capítulo 3

Brincar *direitinho*: o sujeito criança brincante

Chego no Comosg no começo da tarde, antes do início das atividades. A tarde está quente e sento na sombra, ao lado de Valentina, uma pequena de 6 anos, com grandes olhos brilhantes, de fala doce, quase delicada e conversamos sobre o final de semana. Ela conta feliz que seus primos passaram o final de semana em sua casa. Um dos primos é um bebê; ela explica que adora ele, que gosta de ajudar a cuidar dele, que gosta *até de trocar fralda, mas só de xixi, coco é difícil de limpar e é fediiiiido*, diz ela meio rindo, meio traquinas. Entretanto, é o primo mais velho o campeão de seus afetos: *eu gosto MUUUUITO dele, de brincar com ele, porque ele sabe brincar direitinho*. Intrigada, pergunto o que exatamente é *brincar direitinho*, mas Valentina não tem tempo para responder, já que ela tem de sair correndo para retomar seu lugar na fila e pular corda.

Quando ela chega na fila, é repreendida pelas outras meninas, alguém lhe diz: *saiu da fila perdeu o lugar*. Valentina discorda e uma discussão sobre a legitimidade de sair da fila pedindo para que alguém *guarde o lugar* emerge. Cria-se então um impasse. Valentina defende o direito de voltar para seu lugar prévio, sua delicadeza dando lugar a uma atitude combativa, peito estufado, olhar altivo, voz firme. Enquanto isso, aquelas que estavam atrás dela na fila, e haviam permanecido ali, dizem que ela deveria ir para o fim da fila.

Frente ao impasse, que a esta altura já estava acalorado, alguém gritou *professora, a Valentina tá furando a fila!* Este “*professora*” foi dito para o ar. Isto é, não foi dito para uma professora específica, mas era uma espécie de chamado, uma evocação de uma posição de autoridade que seria capaz de arbitrar e decidir a questão. Esta figura de autoridade se materializou na figura de Aristides que, ouvindo o chamado, foi até lá ver o que estava acontecendo. *Que confusão é esta?*, perguntou ele. Em meio a múltiplas vozes que explicavam simultaneamente o que havia acontecido, Aristides decidiu: não seria válido guardar lugar, Valentina deveria se dirigir ao final da fila. Ela sentiu-se injustiçada e arrastando os pés, braba, bicuda e resmungando, desistiu de brincar e foi sentar-se ali perto, onde permaneceu por um tempo. Mas não por tanto tempo assim, já que, quando a música que marcava a cadência e os movimentos do pular corda mudou, ela levantou e foi correndo até a fila, ocupando um lugar no final dela, à espera de sua vez de pular.

Decido entrar para deixar minha mochila na coordenação e vou pensando sobre o que Valentina me disse; afinal, o que é *brincar direitinho*? E, mais importante, em que situações e para quem? Se afirmo que a segunda pergunta é a mais importante é porque entendo que, como

toda avaliação, esta só faz sentido quando levamos em conta quem avalia e a partir de que situações estas considerações são traçadas e vivenciadas. Valentina certamente acreditava que sabia *brincar direitinho*, mas aposto que no momento em que discutia com as outras meninas sobre as regras da fila, elas avaliariam sua atitude diferentemente.

De certa forma, no Comosg, brincar é um campo de disputas e tensões. Estas disputas podem dizer respeito à ordem da fila quando se pula corda, ou à eterna questão de se é possível, ou não, guardar o lugar na fila para alguém e sobre quem tem autoridade para arbitrar estas questões. Contudo, ao afirmar que brincar é um campo de disputas e tensões, não me refiro apenas às questões levantadas acima. As divergências e disputas em torno desta atividade tinham também outra dimensão. Isso porque, por um lado, brincar era considerado, pelas educadoras e professoras como uma atividade essencial para a formação das crianças, sinônimo de uma vivência infantil saudável e um direito de toda criança. Por outro lado, certas brincadeiras eram entendidas como um sinal de problema, como manifestação de uma vivência problemática da infância, da índole (questionável) de determinadas crianças e, algumas vezes, também de suas famílias. Ou seja, para aqueles responsáveis pelas crianças no Projeto Renascer haviam brincadeiras e modos de brincar “certos” e “errados”, brincadeiras consideradas legítimas, brincadeiras que deviam ser incentivadas, brincadeiras que demandavam intervenção e supervisão, brincadeiras que eram sinais de problemas e outras ainda que deviam ser proibidas. Mas as linhas que separavam tais avaliações sobre o brincar não eram nunca definidas de modo absoluto e muitos impasses surgiam, cotidianamente, para defini-las. Deve-se permitir ou não que crianças brinquem de *lutinha*? E dançar funk? E desenhar armas? E brincar com armas de brinquedo? E brincar com os meninos mais velhos, que não frequentam o Comosg oficialmente? Deve-se deixar todos os brinquedos disponíveis para as crianças ou guardá-los? As crianças devem ter horários livres para brincar do que bem entenderem ou é preciso ocupar todo o seu tempo com oficinas e brincadeiras planejadas previamente? É preciso sempre supervisioná-las ativamente, interferindo nas brincadeiras? Além disso, por vezes, é o próprio estatuto de determinada atividade, ação ou relação enquanto brincadeira que parecia estar em disputa. Muitas vezes, encontrei crianças que haviam sido enviadas para a coordenação para serem repreendidas por ações que, para elas, eram brincadeiras (e não brigas, ameaças ou desafios).

Como vimos, estas disputas em torno do significado e lugar do brincar no cotidiano da instituição não eram apenas internas. Uma das críticas que circulavam no bairro (e entre algumas professoras) em relação ao Projeto Renascer é que lá as crianças brincavam demais, e brincavam como brincariam na rua, o que parece agravar o problema. Vimos como Marilda

achou necessário abordar esta questão durante a reunião de pais, legitimando a atividade a partir do argumento que brincar é também uma atividade de aprendizado.

Desta forma, o intuito deste capítulo é explorar estas questões, pensando o brincar. Ao abordar o brincar no cotidiano do Projeto Renascer não me interessa traçar um inventário das brincadeiras que observei entre as crianças, mas compreender o brincar como campo de disputas e modo de subjetivação das crianças. Isso porque, as disputas em torno do brincar ajudam a trazer à tona o modo como o sujeito criança é concebido, abordado e avaliado e como participa de seu cotidiano. Decidir se as crianças devem brincar daquilo que desejam ou se devem participar apenas de brincadeiras elaboradas (e aprovadas) por educadoras, por exemplo, implica também em avaliar se são capazes ou não de desenvolver atividades consideradas legítimas sozinhas. Assim, trazer o brincar ao primeiro plano da análise é um modo de explorar como esta atividade é abordada, avaliada e desenvolvida no Projeto Renascer, mas não apenas isso. Pensar o brincar é também um modo de explorar as diferentes concepções do sujeito criança, seus modos de subjetivação, as avaliações que são tecidas sobre estes sujeitos (e seus familiares) assim como aquilo que funcionários e funcionárias do Projeto Renascer entendem ser seu trabalho ali. Do mesmo modo que é uma maneira de trazer ao primeiro plano da análise o modo como as crianças participam e agenciam seu cotidiano no Projeto Renascer, tornando-se também sujeitos que, em seu brincar, brigar, aprender e refletir, fazem Estado.

3.1. Onde brincar, quando brincar, quem pode brincar

3.1.1. O tempo e o lugar do brincar no cotidiano do Comosg

Como dito anteriormente, para a coordenação do Projeto Renascer, brincar é uma atividade importante, essencial para o desenvolvimento infantil. E, como tal, é preciso garantir que as crianças tenham tempo para brincar. Este posicionamento se alinha com as discussões contemporâneas sobre o brincar, a criança e a infância nos mais variados campos do conhecimento que pensam a sobre a temática e nas mais diversas linhas teóricas⁷⁹. Foi com isto em mente que Tati, durante o período em que foi coordenadora, garantiu que todos os grupos

⁷⁹ Neste sentido, ver Brougere (1998), Friedmann (2004, 2005), Ignacio (2014), Saura (2014), Nunes (2003), Kishimoto (2017).

etários tivessem tempo livre para desenvolver a atividade de forma, na maioria das vezes, espontânea⁸⁰.

No entanto, como vimos, para alguns pais e responsáveis, esses momentos de brincadeiras espontâneas representavam um problema. Ciente desta questão, Marilda decidiu abordar a importância do brincar na reunião pedagógica. Quando participei desta reunião, eu já havia presenciado tanto Marilda, quando Nina e Tati falarem sobre o assunto com familiares das crianças, moradoras e moradores do bairro e também com professoras, durante as reuniões pedagógicas. Era sempre importante afirmar o caráter educacional e pedagógico da atividade. Se para muitos pais e responsáveis frequentar o projeto era importante porque representava uma oportunidade de acesso à educação, este conceito parecia estar vinculado à ideia de educação formal e escolar. O Projeto, neste sentido, é concebido como uma extensão da escola e não como uma quebra. Para que o brincar seja tolerado no contexto escolar, lembra-nos Saura (2014), ele deve estar declaradamente voltado para fins pedagógicos, produtos e resultados. O brincar espontâneo, nesta perspectiva, deve ser restrito aos horários de intervalo. A mãe que conversou comigo no final de uma das festas para a comunidade marcou este ponto: no projeto da escola seu filho fazia *atividades da escola* e não brincava o tempo todo.



O tempo do brincar espontâneo, a partir desta perspectiva, parece estar associado à ideia de “tempo ocioso”. Como nos lembra a antropóloga Rose S. G. Hikiji (2006), o tempo ocioso

⁸⁰ Soria Chung Saura (2014) entende o “brincar espontâneo” como “o envolvimento de crianças em atividades livres, escolhidas autonomamente por elas; portanto, atividades não dirigidas por um adulto. Embora o brincar deva ser promovido e orientado pelo professor/educador, não é decidido por ele” (p.163).

é “tempo perigoso”; “cabeça parada, oficina do diabo”, diz o dito popular. Além disso, este “perigo” tem também uma âncora espacial: o tempo ocioso é relacionado à rua, “ocupar o tempo é sinônimo de tirar as crianças da rua” (HIKIJI, p.158). Para muitos, parte do “trabalho” dos projetos sociais é exatamente este, “tirar as crianças da rua”, já que a rua representa “perigo” (HIKIJI, 2006; BARREIRO, 2008; RODRIGUES, 2011; DE TOMMASI, 2014). Alguns pais não permitem que seus filhos e filhas brinquem nas ruas do bairro. O pai de Giovanna era um deles. Ela sempre comentava que não podia nunca *passar do portão*, nem ela nem seus irmãos mais velhos. Segundo ela, seu pai queria que ficassem longe de *bandidos, traficantes e homens maus*.

Ora, no Comosg, onde a divisão da rua e da instituição não é marcada por barreiras físicas, onde o espaço é usado no final de semanas por crianças e adultos do bairro para atividades de lazer, onde crianças e jovens não matriculadas podem entrar, o brincar espontâneo na área externa dos horários livres pode parecer próximo demais do temido brincar na “rua”. Ou seja, na avaliação de algumas mães, professoras, etc. brincar livremente neste espaço é brincar como brincar na rua. O perigo do tempo ocioso é agravado pelo perigo da rua.

Mas, mesmo em meio à crítica, a coordenação garantia tempo livre para as crianças e jovens brincarem. Estas oficinas apareciam no quadro de horários como blocos de tempo livre, mas com uma professora responsável. As crianças normalmente ficavam na área externa: jogavam bola, taco, ping-pong, vôlei, pulavam corda, empinavam pipas, desenhavam, jogavam cartas, Banco Imobiliário, dançavam funk, brincavam de casinha, de loja, de fazer acrobacias, brincavam no parquinho e de polícia e ladrão, de bafo, de carrinho. Algumas vezes, crianças de outros grupos etários (que deveriam estar em outras oficinas) entravam nas brincadeiras, às vezes crianças do outro turno apareciam e brincavam junto; crianças de fora também vinham. Contudo, segundo a coordenação, mesmo nestes momentos de fluidez em que a espontaneidade do brincar era incentivada, era preciso observar as crianças e intervir caso necessário: separando brigas, arbitrando disputas (como fez Aristides com a polêmica da fila), impondo limites (espaciais, por exemplo, já que as crianças não são autorizadas a sair da área da instituição), ajudando as crianças a formularem regras claras para suas brincadeiras a fim de evitar que alguém saia machucado, auxiliando na escolha das músicas que podem ser coreografadas ou refletindo sobre os desenhos que produziam. Seja como for, para aquelas que conceberam o PPP do Projeto Renascer, a presença da educadora como observadora nestes momentos é essencial, já que observar suas brincadeiras permite que a educadora perceba alguns dos modos como as crianças veem, sentem e vivenciam seu mundo, assim como as relações que

estabelecem entre si. Nesta perspectiva, observar as crianças brincando é entendido como um modo de aprender sobre elas.

Mas a presença da educadora não deve ser restrita à observação e a intervenções disciplinares pontuais. Segundo Tati, é preciso ser também brincante. Em um artigo no qual reflete sobre “o brincar como forma de cuidado” (CABRAL, 2011), Tati afirma que “é preciso brincar junto”, único caminho para que se possa “entender este momento de criação de significados para a criança” (p. 5). Este “brincar junto” do qual fala é um brincar durante o qual a hierarquia “adulto/educadora – criança” deve ser de certa forma borrada e a atividade compartilhada como co-produção. Em outras palavras, nestes momentos, o lugar sociológico da adulta-educadora, como figura de autoridade que propõe atividades e direciona seu fluxo, deve ser posto em suspensão, deixando que a lógica da brincadeira impere. E aqui, mesmo as brincadeiras dos mais velhos (jogar cartas, desenhar, dançar, jogar bola) estão incluídas. Contudo, apesar do incentivo da coordenação a este tipo de atitude, era difícil encontrar professoras ou professores brincando com as crianças desta forma. O comportamento mais comum por parte das professoras era o de observadora. Observadora que intervinha quando achava necessário.

No entanto, aqui é preciso diferenciar duas formas de brincar, ainda que de modo rudimentar: o “faz de conta” e os “jogos”. Às vezes, professoras aceitavam jogar voleibol, ping-pong ou cartas com as crianças e jovens. Já, em relação às brincadeiras de faz de conta, fora Tati, não lembro de ter observado outras professoras envolvidas. Se participavam, era no sentido de questionar as crianças sobre o que faziam, pedindo que elaborassem explicações e descrevessem suas brincadeiras, sem, no entanto, “entrar” no faz de conta, como fez Luísa em relação à brincadeira de Mari.

A pequena Mari brincava com massinha e alguns objetos na sala da TV. Ela havia me chamado para contar a história de sua brincadeira. Em cima da mesa havia um berço de plástico com um velho boneco de bebê dentro. Ao lado do berço, um ninho de passarinho de massinha verde e, no meio dele, um ovo vermelho. Do outro lado do berço, uma pequena árvore de Natal, de plástico. Mari contou que a mãe do bebê havia morrido, assim como seu pai, seus irmãos e sua avó, *agora ele ficou sozinho*, me explicou a pequena. Mas estava tudo bem, porque uma mulher ia cuidar dele, alguém que tinha dinheiro e que ia também amá-lo. Sua maior preocupação naquele momento era com o ovo do passarinho, que poderia passar frio. Fomos então em busca de algo para cobrir o ovo na caixa de brinquedos. Quando encontramos um vestido abandonado por alguma boneca e o enrolamos ao redor do ovo, Mari me explicou que o bebê ia crescer e cuidar do passarinho, como a mulher cuidava dele. Luísa, uma das

professoras que estava por ali, ouviu o comentário de Mari e se aproximou. Ela afagou carinhosamente os cabelos loiros de Mari e, num tom suave, com um sorriso no rosto, explicou que isso seria impossível, porque passarinhos nascem e crescem rapidamente, enquanto bebês demoram muito tempo para crescer e ficar adultos. Quando terminou sua explicação, saiu da sala. Mari me olhou e disse que isso não ia acontecer, porque esse era um passarinho diferente, que cresce *MUUUUUITO devagar, muito mais devagar do que os bebês*.

A intervenção de Luísa me ajuda a refletir sobre o modo como, muitas vezes, as professoras (e a pesquisadora) interagem com as brincadeiras de faz de conta e também com determinadas afirmações das crianças. Muitas vezes, frente a brincadeiras de faz de conta, histórias ou manifestações de opiniões de crianças e jovens, era comum que as professoras trouxessem à tona e questionassem as incongruências lógicas ou informações do que estava em questão. Isso funcionava ou como uma forma de informar sobre as limitações da “realidade” e/ou como uma forma de acentuar o caráter peculiar da imaginação infantil, como algo “fofo”⁸¹. Como fez Luísa, que carinhosamente esclareceu a temporalidade do desenvolvimento dos passarinhos e dos bebês. Tudo se passa como se fosse necessário “esclarecer”, “explicar”, “ensinar” constantemente crianças e jovens, mesmo durante a brincadeira, mesmo antes de ouvir com atenção o que dizem.

Certa tarde, no início de dezembro, eu brincava com Sarah. Tínhamos em nossas mãos duas máscaras, uma do Coelho da Páscoa e outra do Papai Noel. Sarah me nomeou Papai Noel, enquanto ela era o Coelho da Páscoa. A certa altura, o Coelho da Páscoa decidiu que queria me visitar, em minha casa de Papai Noel, na Praça XV de novembro (praça no centro de Florianópolis). Imediatamente, do alto de minha sabedoria de adulta, a corriji; afinal, todo mundo sabe que ele mora no Polo Norte! Ledo engano! Dias depois, num passeio ao centro da cidade, qual não foi minha surpresa ao encontrar a casa do Papai e da Mamãe Noel, com direito a lareira, oficina de brinquedos e ajudantes, no centro da Praça XV!

⁸¹ E aqui é preciso falar sobre a “fofura” das crianças, entendida enquanto uma das categorias a partir das quais avaliamos crianças e seus comportamentos. Isso porque, ser ou não considerada uma criança “fofa” muda o modo como a maior parte das professoras e demais funcionários as tratavam. Há mais meninas do que meninos considerados fofos e a fofura feminina dura mais tempo (meninos são fofos quando tem 6 anos e são bem pequenos), ser branca também ajuda a ser fofa. No meu tempo de campo, nenhuma criança negra era tratada como “fofa”, apesar de serem a maioria. Uma criança fofa recebe mais atenção. Crianças com roupas mais sujas, rasgadas, com cabelo despenteado, dentes manchados, piolhos, modos mais abruptos, mais corpulentas, não eram consideradas fofas. A fofura pode ser entendida como uma espécie de poder. As crianças sabiam disso e, como o Gato de Botas na animação infantil Shrek, usavam sua fofura para conseguir coisas e escapar de punições. Isso implica em admitir que essa não é só uma avaliação estética (nada é, já que, parafraseando Edmund Leach, toda estética é uma ética), ser qualificada(o) como fofa(o) tinha também efeito moral. As crianças fofas eram consideradas mais inocentes, boas, menos inclinadas a mentir. Ninguém desconfia dos fofos e se eram pegos fazendo algo errado as chances de irem para a coordenação para uma *conversa* eram bem menores.

Como Luísa, mesmo no meio da brincadeira, senti necessidade de “corrigir” Sarah, explicar o que considerava ser a informação “certa” sobre a casa do Papai Noel. O que me interessa pensar aqui é: qual o conceito de criança implícito nestas interações? Um sujeito que não sabe sobre o “mundo”, inocente, confuso. Mas há também um conceito de educação, uma espécie de obrigação por parte do adulto, de esclarecer, elucidar, explicar, guiar. Muitas das interações que observei se dão nesses termos, os adultos sentem constantemente a necessidade (ou obrigação) de explicar o que acreditam ser certo; isso vai desde informações factuais (como no caso de Luísa e meu), movimentos e habilidades corporais, até comportamentos morais que devem ser continuamente vigiados e corrigidos. A autoridade que exercem, ao ocupar o lugar de professoras/adultos na relação, é atualizada e produzida nestes momentos. Parte de ser adulto, e de exercer a autoridade investida nesta posição, é ter informações, compartilhar conhecimento, vigiar e corrigir comportamentos morais.

Mas, recuemos um pouco na argumentação para que possamos ter uma visão mais clara do que quero trazer à tona aqui. Em relação ao tempo e o lugar de brincar no Comosg, quero explicitar duas posições possíveis. De um lado, o posicionamento que afirma ser necessário que as crianças e jovens tenham tempo livre para o brincar espontâneo, sem supervisão de adultos, e de outro há a posição que defende que as brincadeiras devem ser atividades dirigidas, visando à aquisição de conteúdos pedagógicos. Implícito nestes posicionamentos, há também noções de “sujeito criança” e, conseqüentemente de educação, aprendizado e do papel dos adultos e das crianças nestes processos. Vejamos.

3.1.2. O sujeito criança brincante I



Decidir se as crianças podem ou não brincar sem a supervisão ou orientação direta dos adultos implica em ponderar sobre suas habilidades (corporais, intelectuais e morais) para tanto. Para que as profissionais envolvidas no cotidiano do Projeto Renascer possam tomar essa decisão é preciso que tenham uma noção do “sujeito criança”, de suas habilidades tanto cognitivas, quanto corporais e morais. Também é preciso ter concepções sobre o que as crianças podem aprender com seus pares, sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre o papel daqueles e daquelas que ocupam o lugar de adultos neste processo. Na rotina do Projeto Renascer, e do Comosg, foi possível perceber dois posicionamentos em relação ao brincar opostos. Como vimos, por um lado temos aquelas que defendem que as crianças devem brincar espontaneamente, sem a supervisão direta de adultos, por outro lado, aquelas que acreditam ser importante a presença e orientação constante de um adulto. Estes posicionamentos implicam em duas concepções diversas sobre o sujeito criança. Proponho agora exagerar o contraste entre estes posicionamentos, para que, ao dar relevo a traços que no cotidiano são mais sutis, possamos perceber melhor suas diferenças. Em outras palavras, construo estes dois posicionamentos como espécies de “tipos ideais” (WEBER, 1999), instrumentos de análise, já que, no fluxo do cotidiano, nenhum deles figura de forma tão esquemática e “pura”. Em outras palavras, no cotidiano do Projeto Renascer, há diferentes concepções de criança e infância em disputa. O exercício analítico que proponho, para compreender estas concepções diversas, é o de trazer à tona seus traços mais marcantes, isolando-os e tornando-os mais evidentes ao

compará-los e contrastá-los com as concepções de crianças em outros contextos culturais e textuais. Vejamos.

Afirmar que é preciso que as crianças brinquem com seus pares espontaneamente, que este brincar constitui um processo de aprendizado genuíno, tanto físico motor quanto psicológico, intelectual e social é afirmar que as crianças, enquanto sujeitos, possuem legitimidade para tanto. Nesta perspectiva, o brincar espontâneo é um momento de aprendizado e criatividade, além de ser um momento no qual a criança elabora suas experiências. Ao refletir sobre o brincar no artigo citado acima, Tati afirma que “a criança tem a capacidade de na brincadeira transformar a realidade e vivenciá-la de outras maneiras” (CABRAL, 2011). Na análise de Tati, a criança figura como sujeito-agente de seu próprio processo de aprendizagem e de compreensão do mundo.

A concepção do sujeito-criança, nesta perspectiva, pode ser entendida nos termos expostos por James e Prout (1990), “as crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na sociedade na qual vivem” (p. 233)⁸². Neste sentido, podemos recorrer às concepções sobre crianças de muitas sociedades indígenas como uma imagem saturada da que temos aqui. Pensemos na concepção de criança entre os Galibi-Marwono, povo residente dos Territórios Indígenas do Uaçá e do Juminã, no município do Oiapoque, na fronteira com a Guiana Francesa. Segundo a antropóloga Antonella Tassianri (2015), há, entre os galibi-marwono,

“um reconhecimento da capacidade que as crianças têm de observar as coisas e aprender através da observação e experimentação. Há também uma postura de respeito em relação às escolhas de aprendizagem das crianças, tanto em relação ao que desejam aprender quanto em relação ao momento, isto é, se a criança está preparada e disposta a aprender” (p. 159).

Há, portanto, o reconhecimento da potência da criança e de sua agência como sujeito. Isso não significa obliterar as características e habilidades específicas de cada uma das fases da infância galibi-marwono, mas conceber a criança como sujeito ativo neste processo. Além disso, há o reconhecimento de que as crianças aprendem com seus pares; o saber não está localizado exclusivamente nos adultos. É o que Codonho (2007) elabora como “transmissão horizontal de saberes” entre as crianças galiwi-marwono, um processo de ensino e aprendizagem entre crianças: aprendem a nadar, pescar, remar a canoa, também aprendem a

⁸² A formulação de Allison James e Alan Prout (1990) foi elaborado no contexto de delimitação de princípios que poderiam estar na base daquilo que entendiam como um “novo paradigma para o desenvolvimento de estudos sobre a infância”. Se aciono o conceito de criança por eles elaborado naquele contexto analítico aqui é por entender que ele ajuda a formular o conceito de criança em jogo no posicionamento em questão.

reconhecer o ambiente, campos alagados, margens do rio, a mata próxima à aldeia, atividades e saberes constituintes do cotidiano galiwi-marwono. Neste processo de ensino e aprendizagem, as crianças são consideradas agentes, e validadas como tal, tanto enquanto agentes de seu próprio aprendizado quanto enquanto sujeitos que podem atuar positivamente no processo de aprendizado de seus pares; aprendem e ensinam.

Como dito acima, aciono a concepção de criança galiwi-marwono como uma imagem saturada que me ajuda a compor um modelo. O que quero ressaltar aqui é que sustentar que o brincar espontâneo é uma atividade válida e necessária enquanto atividade de aprendizagem e compreensão do mundo é sustentar a potência da criança para tanto. É assumir que a criança possa ser agente de seus processos e que possa participar do processo de seus pares também de forma ativa (e produtiva). Além disso, é afirmar que o saber e a possibilidade de regulação moral dos comportamentos não estão situados apenas na figura do adulto.

Por outro lado, há o posicionamento que acredita que as crianças precisam constantemente de supervisão e que, para que as atividades sejam válidas enquanto processos de aprendizagem, é preciso que sejam formuladas por adultos-educadores tendo em mente seus fins pedagógicos. Nesta perspectiva, as crianças emergem como sujeitos que precisam de auxílio constante, precisam ser guiados, vigiados e, muitas vezes, controlados.

Podemos ver extremo dessa concepção de crianças e do pensamento infantil no livro clássico de Willian Golding (2014), “Senhor das Moscas”. No livro, um grupo de meninos entre 6 e 12 anos fica preso em uma ilha deserta, sem a presença de adultos, depois da queda do avião no qual viajavam. Os meninos do “Senhor das Moscas” são o extremo desta visão de criança que estou tentando elucidar: egoístas, preguiçosos, alguns astutos e controladores (aqueles que é preciso controlar), outros estúpidos e passivos (aqueles que é preciso proteger). Em conjunto, um grupo incontrolável, agressivo demais ou passivo demais; fadados a se destruírem mutuamente, como o homem hobbesiano antes do contrato social. Apesar da tentativa inicial de organizarem-se, sem a presença tranquilizadora e ordeira de um adulto, o bando vai progressivamente cedendo a seus “instintos” até que, por fim, entram em guerra, perdendo-se. A força “civilizadora”, que poderia salvá-los, são os adultos ausentes; sem eles, a barbaria impera.

Por radical que seja a concepção de criança do Senhor das Moscas, ela é o extremo de uma das concepções de criança contemporânea. Seguindo a pista de Tassinari (2009) em sua leitura do trabalho de Ivan Illich (1971), arrisco afirmar que esta concepção está também ligada à noção de infância produzida e produtora do sistema escolar (não é coincidência que os meninos perdidos do Senhor das Moscas são apresentados ao leitor como alunos de uma escola

do tipo internato). É a partir do sistema escolar que a posição “criança-aluna”, subordinada sempre à autoridade da “adulto-professora”, passa a fazer sentido e é constantemente atualizada. As relações que se estabelecem a partir destes termos, privilegiam um determinado tipo de aprendizagem (controlado pelo adulto-professor), sempre atrelado ao contexto escolar. E como bem nos lembra Tassinari (*idem*): “num contexto escolarizado, esse modelo extrapola os limites da escola, de forma que a categoria de ‘aluno’ se torna modelar para definir a infância como um todo” (p.6). O conceito de educação, neste contexto, está sempre ligado ao que as gerações mais velhas podem ensinar aos mais novos⁸³. Subtendido nesta concepção está a noção de que crianças precisam ser “socializadas”, pois são percebidas como “sujeitos incompletos”, sujeitos que, não tendo assimilado as regras e os códigos de conduta socialmente sancionados, se deixam levar por seus “instintos”. A regulação de comportamentos “antissociais”, destrutivos, egoístas ou passivos, inocentes e ingênuos em demasia se dá, no contexto imediato, pela presença de um adulto (que corrige, regula, ensina, controla, protege, explica) ou, a longo prazo, pela assimilação dos códigos sociais (via “processo de socialização”, sempre controlado por adultos).

É importante sublinhar que estas relações não são atualizadas e disputadas apenas por aqueles que ocupam a posição de adultos. As crianças podem também acionar traços dos modelos acima desenhados em suas interações. Quando as regras da ordem da fila estavam em disputa, as meninas evocaram a autoridade de um adulto para arbitrar a questão. Assim como em algumas ocasiões, esperavam (e demandavam) que eu decidisse as regras da fila, invalidando os consensos negociados entre elas. Entre as crianças, conhecimento (e aqui incluo conhecimento corporal), informação, são também poder e produzem hierarquias. O fascínio e autoridade que Pedro exercia sobre seus colegas não estava somente ligado ao poder físico que exercia (por estar constantemente enfrentando seus colegas fisicamente), mas estava ligado também às informações que tinha e que compartilhava com seus colegas em tom professoral e condescendente. Quando falava sobre *macumba, corpo fechado* e até os meninos mais velhos o ouviam com atenção. O mesmo acontecia quando falava sobre a vida de Bob Marley⁸⁴.

⁸³ Segundo Tassinari (2009), outras características deste processo de educação “escolarizada” são: “a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a idéia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma seqüência de etapas que devem ser seguidas sem variações; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática” (p.6).

⁸⁴ Se me permito trazer Pedro como um exemplo de relações de subordinação a partir do modelo escolarizado de Tassarí, é porque elas contrastam com outros modos de interação entre as crianças. Como fazia Ayla, por exemplo, colega de Pedro, que ensinava outras meninas a dançar. Pedro, então com 9 anos, usava seu conhecimento como um caminho para estabelecer uma autoridade que o distanciava de seus colegas. Já Ayla, que mesmo sendo mais

Do mesmo modo, as crianças podem controlar o comportamento moral dos colegas, reprimendo determinados comportamentos, chamando professoras para que elas o façam ou calmamente explicando para outra criança como ela deve agir ou resolver algum dilema. Desta forma, ora reivindicam e demandam que sejam tratados como sujeitos autônomos, capazes resolver suas questões entre pares, e ora demandam a intervenção e tutela daqueles reconhecidos como adultos. Ora defendem sua potência frente aos adultos, ora aliam-se a eles em suas críticas ao comportamento “problemático” de seus pares. Como uma jovem de 14 anos que conheci durante um evento organizado pela Secretaria de Saúde do Município. O evento reunia alunos e alunas das escolas municipais de Florianópolis, “multiplicadores” do Programa Saúde na Escola⁸⁵. Havia cerca de 200 estudantes reunidos, juntamente com algumas professoras e palestrantes. Ao relatar sua experiência como “multiplicadora” em sua escola, a jovem afirmava que era *muito difícil trabalhar com adolescentes*. E elaborou sobre a questão: *é difícil prender a atenção deles, a gente fala e eles não querem ouvir, não querem saber de nada ou só querem avacalhar, são preguiçosos mesmo. Acham que sabem tudo, mas não sabem não*. A jovem trazia à tona elementos que atualizam o modelo que percebe *adolescentes* como os estudantes perdidos do “Senhor das Moscas”, ao mesmo tempo em que se diferenciava deles.

O importante aqui é sublinhar que, como dito acima, estes dois posicionamentos são construções analíticas, “tipos ideais” que me auxiliaram a ressaltar traços de avaliações que, cotidianamente, são acionadas e atualizadas sem a pureza e rigidez do modelo. No fluxo cotidiano, a mesma profissional pode atualizar traços de um ou outro posicionamento. Certamente não acredito que crianças são “sujeitos incompletos”. Enquanto pesquisadora da infância, situo-me ao lado da posição que afirma a agência e capacidade reflexiva das crianças. Contudo, quando expliquei à Sarah onde morava Papai Noel, sem ao menos dar a pequena o benefício da dúvida, atualizei traços da posição que deslegitima o conhecimento infantil. Ao mesmo tempo, agi como que interpelada pela obrigação de “educar”. Ou seja, atualizei traços de um modelo, que reflexivamente critico, reproduzindo relações de poder e saber que,

nova do que várias meninas, “comandava” as oficinas de dança em função de sua destreza corporal, encarnava um processo de ensino e construção de autoridade diversos. A autoridade que emanava de sua destreza não criava distância, mas a aproximava de suas colegas sem se dissolver.

⁸⁵ O Programa Saúde na Escola foi instituído por Decreto Presidencial em dezembro de 2007 e propõe a articulação Intersetorial das redes públicas de saúde e educação. Elaborado para atender aos alunos da rede pública de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos), o PSE é uma política pública que procura promover “saúde e educação integral” através de ações articuladas entre as Unidades de Saúde Municipais e as redes de educação básica. Em cada uma das escolas envolvidas, estudantes são escolhidos ou se voluntariam para desenvolver “projetos” que explorem a temática “saúde e educação integral”, são as e os “multiplicadoras (res)”. No encontro que acompanhei as e os estudantes apresentavam as iniciativas que desenvolviam em suas escolas, jornais, compostagem e hortas, reciclagem, grupos de teatro, programas de rádio, dança, música, sempre abordando a temática do PSE.

enquanto modos de subjetivação, também me constituem, exatamente como acontece com outras profissionais envolvidas no cotidiano do Projeto Renascer, assim como com as próprias crianças.

No entanto, ainda não esgotamos a discussão. Há uma outra dimensão das disputas em torno do brincar, ligada à compreensão da atividade como “privilégio” ou “direito” que também nos ajuda a esclarecer tanto o lugar que o brincar ocupa no Projeto Renascer, assim como o estatuto das crianças e de seus familiares enquanto sujeitos.

3.1.3. Brincar: direito ou privilégio

Além de ser necessário decidir se as crianças devem brincar com ou sem supervisão, e como esta supervisão deve ser conduzida, outra questão que emergia no cotidiano do Projeto Renascer era se o brincar deve ser entendido com uma atividade a que toda criança deve ter acesso ou se o brincar devia ser encarado como uma atividade cujo acesso deve ser determinado com base em seu comportamento.

Entre algumas das professoras era comum observar o brincar sendo acionado como uma espécie de recompensa por aquilo que entendiam como “bom comportamento”. Nesta perspectiva, se brincar pode ser visto como um “direito” da criança, este é um direito que deve ser conquistado pela própria criança. Aqui o brincar figura não como um “direito fundamental” (BRASIL, 2005) ou como “ação principal para seu desenvolvimento” (SAURA, 2014), mas como uma espécie de “prêmio”. Se a criança ou o jovem fazia aquilo que lhe era pedido, se apresentasse um comportamento dócil e não contestatório, ela ganharia o “direito” de brincar. Já se seu comportamento fosse entendido como “problemático” uma das consequências disso deveria ser a impossibilidade de brincar ou realizar atividades lúdicas. Nestes momentos, para que se possa brincar é preciso antes se comportar “direitinho”.

No final de 2013, a coordenação do Projeto e a direção do Comosg organizaram uma saída para a praia com as crianças e jovens para finalizar as atividades do ano. Esta ida à praia mais próxima era quase uma tradição. Banho de mar, areia, cachorro quente e refrigerante, todos esperavam ansiosamente por este dia. Naquele início de tarde de verão de 2013, quando cheguei no Comosg, percebi que havia certa tensão no ar. As crianças já estavam quase todas lá, prontas para a praia, a Kombi da prefeitura também. Como todos não caberiam na Kombi, alguns funcionários iriam levar crianças de carro. Depois de um tempo, percebi que o problema

girava em torno de alguns meninos, aqueles que são considerados “problemas”. Algumas professoras se recusavam a ir para ao passeio se eles fossem também. Segundo elas, o mau comportamento deles durante o semestre significava que haviam perdido este *privilégio*. Durante as semanas que antecederam a ida à praia, elas haviam acionado a permissão para participar (ou não) da atividade como moeda de troca por “bom comportamento” e obediência. Os meninos em questão haviam se comportado de maneira problemática, segundo elas, durante suas oficinas, mesmo depois de alertados que, se não obedecessem, não poderiam ir à praia.

Já Nina e parte da coordenação defendiam outra posição. Era *direito* desses meninos irem para a praia, esta era uma atividade do Projeto Renascer, no qual estavam inscritos, não havia razão para que não fossem. A ida à praia não era, para ela, um *privilégio* restrito, vinculado à avaliação do comportamento individual. Além disso, como Nina explicou depois, para alguns deles, esta era a única oportunidade, durante todo o verão, de irem à praia,

toda criança tem direito de ir pra praia que é perto da sua casa, brincar, se divertir. Quem sabe se eles pudessem ter esta vivência de criança, sem preocupação, quem sabe não fossem tão cheio de problema, de raiva. Vou eu agora dizer não vai, não pode? Se aprontam tinha que conversar antes, brigar com eles. Mas não vou proibir de fazer atividade, de ir pra praia.

No final das contas, os meninos foram para a praia e as professoras que eram críticas a este posicionamento se recusaram a nos acompanhar. Houve certa tensão devido ao seu posicionamento, e também um pouco de preocupação quanto ao número de adultos em relação às crianças pequenas, já que muitas delas não sabiam nadar. Contudo, para a alegria de Nina, tudo deu certo e os meninos que estavam no meio da disputa se comportaram de modo exemplar. Eles acabaram fazendo o papel das professoras que não foram: cuidaram dos mais novos, ajudaram a limpar a praia depois do lanche da tarde, obedeceram às regras e limites impostos sem contestar (demais). Mas as avaliações sobre o comportamento deles, no dia seguinte, foram contraditórias.

Para Nina, os meninos e o modo como se comportaram, provaram que ela estava certa: tratados com respeito agem com respeito. É preciso, segundo Nina, ter paciência com eles, garantir seus direitos, inclusive o de se distrair, brincar. Dias depois, na reunião com todas e todos os funcionários do Comosg, ela dizia:

Eles foram um exemplo, esses meninos. Tu vê o Ruan, o caso dele é difícil, mas foi criança, tava rindo na praia, ajudou com os lanches, recolheu lixo, tava brincando na água com os

*outros, cuidou dos pequenos. Eles merecem também ser tratados como gente, ter oportunidades*⁸⁶.

Já para as professoras que criticavam a decisão de levar os meninos à praia, seu “bom comportamento” foi entendido como uma prova de sua índole questionável. Para essas profissionais, se os meninos não causaram problemas na praia é porque são *dissimulados, falsos, fingidos*. Uma delas comentou comigo que eles agem deste modo com frequência: *aprontam* o tempo todo, mas, na frente de Nina (e de outras pessoas da coordenação) são *uns anjinhos*, para garantir que manterão seus benefícios. Neste sentido, o “bom comportamento” deles foi, para elas, uma afronta. Uma das professoras disse dias depois,

São interesseiros, a única maneira de controlar eles seria tirar o direito de ir pra praia, de brincar, jogar bola, tirar algo que eles gostam. Mas não, eles se comportam bem com ela [Nina] e ela acha que são assim, que tá tudo bem. A gente é quem sabe quem eles são de verdade, dissimulados...

Uma das questões que está em disputa aqui é como lidar com as questões disciplinares que emergem no cotidiano. Cortar o que é entendido como um *privilegio* é uma das estratégias propostas. Não duvido que Nina concordasse com esta tática. Contudo, o que ela (e outras profissionais) entendem como *privilegio* difere. Brincar, realizar atividades lúdicas e educacionais (ir para a praia) não são, para elas, *privilegios*, mas *direitos* fundamentais das crianças e jovens, essenciais para seu desenvolvimento e também caminho para a superação (ou ao menos alívio) das dificuldades que enfrentam. Em outras palavras, o brincar, quem pode brincar, quando é possível brincar e qual o estatuto da atividade no cotidiano (se é um prêmio, um direito político, uma necessidade pedagógica, um elemento constituinte da infância) está sempre em disputa e, como vimos, pode causar tensões e conflitos. Mas há também uma disputa sobre quem são os meninos “de verdade”, que remete, em partes, às imagens de criança, infância e educação que esbocei acima. Mas não apenas a elas, pois estão enredadas com

⁸⁶ Ruan é um dos poucos meninos atendidos pelo Projeto Renascer que todos acreditam já estar envolvido, de modo mais sistemático, com o movimento do tráfico de drogas. Na mesma reunião, refletindo sobre o seu próprio trabalho, Nina comentava que nem sempre é possível *salvar* meninos como ele. Como talvez não fosse possível *salvar* a Poliana, uma pequena com um grave problema de saúde, que esperava há meses o tratamento na rede pública. Por isso, dizia ela, era tão importante que eles fossem para a praia: *O Ruan pode levar um tiro, pode morrer logo, a Poliana pode morrer, a gente sabe disso. Podem morrer logo, tenho consciência, mas quero fazer a diferença no tempo de vida que eles têm. Neste tempo, eles merecem ser tratados como crianças, ter oportunidades, ir pra praia, brincar*. Com isso quero ressaltar que há, para Nina, ainda outra dimensão no seu trabalho. Sua avaliação sobre a questão da praia se dá também a partir de outros referentes, que ultrapassam o comportamento imediato das crianças e jovens. Ruan e Poliana, por razões diversas, mas que considera fruto da desigualdade social, podem morrer logo, e isso está além das possibilidades do Comosg de resolver. O que pode ser feito, para Nina, é continuar procurando ajudar estas crianças e seus familiares a reverterem a situação e garantir que tenham alegria e dignidade em seu cotidiano.

formulações e valorações que trazem à tona diferentes concepções do sujeito criança e das econômicas morais em jogo nestas construções, como veremos a seguir.



3.1.4. O sujeito criança brincante II

Para Nina, e grande parte das profissionais envolvidas na coordenação do Projeto Renascer, o comportamento dos meninos na praia, prestativos, responsáveis e engajados nas atividades propostas é também quem são e quem podem ser em condições favoráveis. Para aquelas que se recusaram a ir para a praia, sua “verdadeira” face é a que demonstram com elas, durante suas oficinas, desobedientes, desafiadores, manipuladores, inquietos, mal-educados. A chave da diferença entre os posicionamentos aqui é o “também” sublinhado acima. Para aquelas que assumem posições similares às professoras que não foram à praia, estes meninos e algumas meninas são, “de verdade”, sujeitos problemáticos. Mal-educados, mimados, desobedientes, dissimulados, agressivos e, alguns deles e delas, até perigosos. Se apresentam comportamento diferente, como na ida à praia, é porque controlam suas ações para conseguir algo, para enganar alguém; afinal, são manipuladores.

Já para outras profissionais, como Nina e a maior parte do pessoal da coordenação (a maior parte do tempo), os meninos e meninas são responsáveis, educados e prestativos, também. Isso significa que podem ser irresponsáveis, dissimulados, agressivos e até perigosos, também. Nina teve brigas homéricas com Ruan, uma das quais a impressionou muito, pois por

alguns momentos ela e Marilda, também presente, tiveram medo dele e de suas ameaças. Entretanto, para ambas, as ameaças de Ruan, o comportamento agressivo dele durante a briga não é mais ou menos “verdadeiro” que seu comportamento responsável e prestativo na praia.

A grande diferença entre os dois posicionamentos que procuro esboçar aqui é que, enquanto um deles permite que o sujeito seja múltiplo e contraditório sem que uma ação anule a outra, o outro posicionamento encontra uma síntese, o sujeito é isto ou aquilo; uma das avaliações morais sobre o sujeito engloba e anula todas as outras. Proponho que pensar esta diferença a partir da perspectiva de Fassin (2012a, 2013) e a economia moral do humanitarismo. Como vimos, o humanitarismo traz ao primeiro plano a figura da criança enquanto vítima, um sujeito, por definição vulnerável, atualizando e expandindo uma construção moral da infância universal.

Como dito anteriormente, nesta perspectiva, as crianças “em situação de vulnerabilidade”, como as atendidas pelo Projeto Renascer, são duplamente vulneráveis, tanto porque encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, quanto por ser esta a “natureza” do seu ser, tendo em mente a visão universal de criança: são vulneráveis porque são inocentes (uma qualidade moral do sujeito). Isso significa que é preciso que o sujeito criança corresponda ao ideal: inocente e incapaz, dócil e facilmente tutelável. A “quebra” com este comportamento idealizado inverte o polo moral; a vítima pode rapidamente dar lugar à ameaça, ao perigo, e estas são as duas únicas posições possíveis. Neste sentido, qualquer comportamento da criança (real ou imaginado) que possa ser lido como “mau comportamento” anulará sua inocência potencial e a transformará em uma ameaça. Para as professoras que se recusaram a ir para a praia, os meninos, cujos comportamentos estavam em questão, cruzaram esta linha e, ao cruzarem a linha, devem perder os “privilégios” reservados apenas àqueles que correspondem ao ideal. Em outras palavras, a vulnerabilidade (das crianças), na perspectiva do humanitarismo, é definida pela construção moral do sujeito criança, que dialoga com a imagem “universal” da criança, expandindo-a exatamente por deslocá-la para o campo moral. A partir do humanitarismo, ser “inocente” e “dócil” tornam-se imperativos morais para que o sujeito possa ser classificado como “criança em situação de vulnerabilidade”.

Uma das professoras que não foi a praia me explicou que ela compreendia que muitos desses meninos enfrentam sérios problemas em seu contexto familiar e comunitário. Contudo, em sua opinião, estes fatores não poderiam ser acionados como *desculpas* para o comportamento deles. Segundo esta profissional, eles deveriam, como outros e outras em situações similares: *apreciar as oportunidades que nós damos, e se comportar bem. Mas eles são ruim mesmo, gente ruim, mal agradecidos e mimados*. Em sua fala, ela tocou em um dos

pontos centrais apontados por Fassin (2012a) sobre as relações estabelecidas nos termos do humanitarismo entre aqueles que “ajudam” e aqueles que recebem “ajuda”, que podem nos ajudar a compreender a frustração desta profissional e a avaliação que faz dos meninos.

Para Fassin (*idem*), o humanitarismo constrói relações desiguais entre aqueles que ajudam e os que recebem ajuda, independentemente das boas intenções dos primeiros. Como vimos no capítulo 1, isso acontece porque há um paradoxo constituinte na razão humanitária, enquanto política da compaixão⁸⁷. Se por um lado a política da compaixão é uma política da solidariedade, por outro lado é uma política da desigualdade; afinal, o foco dos sentimentos morais são principalmente os mais pobres, os mais desafortunados e vulneráveis. Cria-se assim uma tensão, constitutiva do governo humanitário, entre desigualdade e solidariedade, entre a relação de dominação e a relação de assistência. Isso pode nos ajudar a compreender a vergonha que por vezes sente aquele que recebe auxílio. Assim como o ressentimento que sente em relação àqueles que pensam ser seus benfeitores. Do mesmo modo que nos ajuda a compreender o desejo de reconhecimento por parte daqueles e daquelas que prestam ajuda, reconhecimento que, muitas vezes, deve assumir a forma de demonstrações de gratidão. Lembrando que, para Fassin (*idem*), esta não é uma questão psicológica ou ética apenas, mas sociológica. Isto é, são as condições da relação social entre estes sujeitos que estão em jogo e que fazem da compaixão um sentimento moral cuja única reciprocidade possível se encontra na obrigação daquele que recebe “ajuda” de demonstrar sua gratidão humildemente, de “corrigir seus erros”, de contar sua história e seus infortúnios, de seguir as normas estabelecidas por seu benfeitor. Em outras palavras, é importante que aqueles que recebem auxílio, nestas condições, demonstrem humildade, ao invés de expressarem revolta, insatisfação, opiniões contrárias ao que é esperado, demanda por direitos, etc. Ou, como no caso dos meninos em questão, que se comportem “bem” e não de modo considerado problemático, sem respeitar as regras disciplinares estabelecidas pelas professoras.

É importante lembrar que as profissionais que sustentavam que os meninos não deviam ir à praia são as mesmas que descreviam seu trabalho no Projeto Renascer nos termos da caridade. Para elas, trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade, em um projeto social, em áreas como o Saco Grande, é realizar um trabalho que, apesar de remunerado pelo Estado, se situa no campo da “boa ação”. Em outras palavras, a percepção que o bairro é uma

⁸⁷ Lembrando que, para Fassin (2012a), a compaixão representa a mais completa representação da combinação paradoxal de coração e razão: a empatia sentida pelo infortúnio do outro gera a indignação moral que pode impulsionar a ação para que a situação mude.

área perigosa da cidade, a situação de pobreza das famílias atendidas, são fatores que contribuem para a construção dessa imagem de seu trabalho. Entendem que estão ali para “ajudar” as crianças em situação precária. E, como nos lembra Fassin (2012a), se as relações se dão nos termos do humanitarismo, quando aqueles que recebem ajuda não demonstram o comportamento esperado (a “contra dádiva”), é possível que seus benfeitores passem a sentir-se frustrados, não valorizados por seu trabalho e esforço. Isso nos ajuda a compreender por que tantas das professoras que sustentam estes posicionamentos demonstram com frequência enorme frustração por entenderem que seus esforços não são reconhecidos pelas crianças.

Temos então que, se as relações com as crianças são pautadas pelo humanitarismo, há apenas duas posições possíveis para os sujeitos crianças: inocente e dócil (a vítima) ou, caso as crianças comportam-se de modo entendido como problemático, perde-se o estatuto de vítima (e, em certa medida de crianças⁸⁸) e o sujeito torna-se um problema. Além disso, nesta perspectiva, aqueles que trabalham com as crianças encontram a contra dádiva da “ajuda” que entendem dar às crianças, na gratidão expressa por elas, em sua docilidade e na mudança dos comportamentos entendidos como problemáticos. Por esta razão é tão difícil para estas profissionais lidar com os momentos de quebra desse ideal. Elas entendem que seu trabalho e seus esforços não foram apreciados, que não receberam o reconhecimento que merecem. Lembro das considerações de Aristides neste sentido. Ele contou que foi preciso aprender a *não levar pro lado pessoal* quando crianças não se comportavam ou mesmo o desafiavam abertamente durante as aulas que ele preparava com tanto cuidado. Segundo ele, em seu processo de formação como professor, foi preciso aprender e lembrar constantemente que muitas vezes o comportamento das crianças está ligado a fatores externos ao cotidiano do Projeto Renascer e que uma criança pode ser *uma peste uma hora e um anjo no dia seguinte*.

Neste sentido, Aristides se alia à perspectiva de Nina e da coordenação do Projeto: a avaliação do comportamento dos meninos (e de quem são eles “de verdade”) não deve ser limitada por uma leitura exclusivamente individual, baseada numa polaridade moral. Ou seja, estes profissionais, na maior parte do tempo, não operam a partir da razão humanitária. Isso significa que a vulnerabilidade aqui não é entendida como uma condição individual da criança,

⁸⁸ Ser reconhecido enquanto “criança” pode, muitas vezes, ser uma qualificação moral do sujeito, atestando a inocência e vulnerabilidade do mesmo. Era comum observar disputas em torno dessa denominação em se tratando das crianças que apresentavam um comportamento mais desafiador. Lembro de uma reunião interna pedagógica em que uma das professoras dizia sobre um menino de 10 anos, *esse já não é mais criança, de inocente não tem nada, já se vê a maldade no olho, o ECA não é pra gente como ele*. O posicionamento da professora pode parecer radical, mas é apenas uma face mais explícita de processos menores e cotidianos mais amplos, como descrever certas crianças como *peste, mulherzinha, monstro, bem grandinho*. Interessa aqui marcar que ser ou não crianças, a partir da perspectiva da economia moral do humanitarismo, não é apenas uma condição etária, mas também moral.

pautada pela inocência. O comportamento problemático dos meninos não a anula, já que esta é entendida como uma condição estrutural, sócio-histórica. Nesta perspectiva, abre-se espaço para que suas ações sejam compreendidas como parte de um contexto mais amplo, no qual as possibilidades para os sujeitos são múltiplas e mesmo contraditórias, sem que uma anule ou englobe a outra. Além disso, seu comportamento individual não lhes retira a condição de crianças que têm o direito político (e a necessidade educacional, já que brincar é essencial para o “desenvolvimento global da criança”) de brincar e de atividades de lazer. Se aqui temos um modelo de criança, este é um modelo que abarca também a possibilidade de que crianças apresentem comportamentos problemáticos e confrontadores, que devem ser corrigidos, mas que não retiram dos sujeitos o estatuto de crianças. No caso em questão, foi preciso conversar com os meninos e com seus familiares em função das faltas apontadas pelas professoras e as tarefas que executaram na praia (entregando lanches, recolhendo o lixo e ajudando as professoras a cuidar dos pequenos) foram parte das consequências por estas faltas. O acordo estabelecido com a coordenação e com Nina, depois de uma *conversa*, foi que poderiam ir à praia contanto que ajudassem lá. Para estas profissionais, se é necessário intervir e repreender quando se comportam de modo problemático, é preciso fazê-lo sem que seus direitos sejam retirados, inclusive o direito ao lazer e ao brincar. “Privilégio”, naquela tarde, foi ir à praia sem precisar ajudar as professoras em suas tarefas.

Desta forma, sustento que as profissionais que, juntamente com Nina, defendiam o *direito* das crianças de irem à praia, operam, na maior parte do tempo, a partir de uma lógica diversa do humanitarismo. Isso não significa que sentimentos morais estejam ausentes de suas práticas ou que não demonstrem compaixão e empatia pelas crianças e seus familiares. Mas, para usar os termos de Fassin (2012a, 2013), estes sentimentos morais não assumem o lugar do reconhecimento de direitos, ou de justiça social, nas suas motivações para agir. Ou seja, os sentimentos morais não se tornaram a força central de sua atuação, que entendem como política. Esta é uma das razões que não demonstram a mesma frustração quando alguma das crianças não corresponde às suas expectativas, quando não demonstram gratidão ou quando as desafiam. Tudo se passa como se a contra dádiva que esperassem por seu trabalho fosse uma mudança social mais ampla e não apenas uma mudança pontual no comportamento de crianças específicas. Se as crianças são entendidas como parte de um contexto mais amplo, seus comportamentos também o são e não se limitam às suas interações particulares em um momento específico. É esta mesma lógica que lhes permite acrescentar o **também** ao comportamento dos meninos e meninas. Além disso, quando demonstram frustração em relação ao seu trabalho, esta frustração raramente está vinculada ao comportamento específico de alguma família ou

criança, mas ligada à falta de estrutura das instituições públicas (como o Conselho Tutelar, o Posto de Saúde, as escolas locais) para atender as necessidades básicas dessa parcela da população do bairro de modo geral.

Entretanto, as questões levantadas acima não são as únicas problemáticas que emergem em torno das atividades entendidas como brincadeiras. Praticamente todos os dias havia alguém encrocada ou encrocado por causa de alguma brincadeira. No cotidiano do Projeto, algumas brincadeiras são alvo de atenção especial, outras proibidas, outras são alvo de controvérsias (Pode ou não pode? Quando pode? Quando não pode? Isto é uma brincadeira, ou não?). Isso significa que, em relação ao brincar espontâneo, por exemplo, nem todas as brincadeiras escolhidas pelas crianças eram consideradas válidas por todas e todos os responsáveis. A brincadeira de *lutinha*, por exemplo, tende a representar um grande problema; dançar *funk* também pode ser considerado inapropriado por algumas educadoras. Mas, mesmo em relação às brincadeiras consideradas apropriadas por todas e todos, como desenhar e colorir, podem surgir disputas. Além disso, algumas das práticas entre as crianças, que para elas eram parte do complexo “brincar-jogar”, não eram conceituadas desta forma por professoras. Vejamos, então, estas sutilezas do brincar e suas disputas com mais cuidado.

3.2. “This is play” X “Is this play?”: brincadeiras em disputa



Há dois pontos que espero explorar aqui. Em primeiro lugar, o que está em jogo quando algumas educadoras e educadores deslegitimam estas interações enquanto brincadeiras? Ou, se as entendem como parte do brincar, quando acreditam que são problemáticas? Em segundo lugar, o que permite que as crianças entendam (ou experienciem) suas interações como brincadeiras? O que permite que Yuri e Oliver possam avaliar a interação que descrevi acima como uma brincadeira?

Antes que possamos entrar na especificidade das questões propostas acima, gostaria de apresentar, brevemente, um lugar a partir do qual podemos abordar, analiticamente, o brincar. Em um artigo intitulado “A Theory of Play and Fantasy”, Gregory Bateson (1987 [1972]) afirma que brincar-jogar (play) tem lugar entre organismos que podem engajar-se em atividades que envolvem metacomunicação, ou seja, que têm a habilidade de diferenciar mensagem de tipos lógicos distintos. Tais mensagens atuam como “frames”, ou contextos, provendo informações sobre como outra mensagem deve ser interpretada. “This is play” é um exemplo de mensagem metacomunicativa: aqui, o sujeito do discurso é a relação entre os envolvidos. Em suas palavras: “ ‘this is play’ looks something like this ‘these actions in which we now engage do not denote what these actions for which they stand would denote’ ” (BATESON, 1987, p. 180). É fácil observar este mecanismo em ação quando observamos crianças brincando de casinha, cozinhando, embalando bonecas, brincando de monstros devoradores de pessoas. Da mesma forma, poderíamos dizer que Yuri e Oliver estavam engajados em sequências de interação nas quais as unidades de ação eram similares, mas não as mesmas, de um combate, brincavam de lutar. Compartilhavam uma mensagem metacomunicativa, “this is play”, criando o contexto do brincar. Contudo, brincavam de brigar/lutar e, para muitas educadoras e educadores, é no brigar/lutar que reside o problema. Parte dos questionamentos que apresentei acima tocam neste ponto: quais atividades e temáticas do brincar são reconhecidas como problemáticas e quais são vistas como “normais”. Para abordar estas questões, exploro de modo mais demorado algumas das brincadeiras mais comuns no cotidiano das crianças no Projeto Renascer: o desenhar /colorir e o dançar funk. Poderia ter escolhido o pular corda, jogar bola (vôlei, futebol, ping pong), brincar de polícia e ladrão, casinha, pega-pega, todas atividades também bastante comuns. Mas abordo o desenhar e o dançar funk por serem atividades utilizadas muitas vezes durante as oficinas e propostas por professoras. Era comum que a oficina de Trabalhos Manuais ou de Reforço Escolar incluíssem um tempo para o desenhar/colorir, assim como o dançar funk era a prática da oficina de Dança (que resultou em apresentações para os familiares da crianças e moradoras e moradores do bairro nas festas promovidas pelo Projeto Renascer e pelo Comosg).

Já o segundo grupo de questionamentos será abordado a partir da discussão sobre as *lutinhas*, *barracos* e o lugar da jocosidade. Estes questionamentos tocam em outra dimensão do brincar apontada por Bateson (*ibidem*), aquela que diz respeito as atividades que são construídas não sobre a premissa “this is play” mas sobre a questão “is this play? ”. A ambiguidade da pergunta em aberto nos permitirá refletir sobre aquelas relações que são entendidas e experienciadas por alguns, em determinados momentos, como brincadeiras, mas que podem ser abordadas e se desenrolar também como brigas ou enfrentamentos. Vejamos.

3.2.1. “This is play”: Desenhos, dançar funk e outras brincadeiras

Certa tarde, como chovia muito, as crianças passaram seu tempo em atividades organizadas no espaço interno. Uma das atividades era um concurso de desenhos. Depois de recolhidos os desenhos, Tati, Marilda e Enilza se reuniram na coordenação para decidir quais seriam os desenhos premiados. Como eu estava por ali, fui também convidada a votar nos melhores desenhos de cada grupo, G1, G2 e G3. Entre paisagens, casas, carros, pessoas, famílias, fogos de artifício, heróis, bonecas, princesas, corações e animais, o desenho de Pedro, do G2, foi o que mais chamou minha atenção nesta categoria. Era um desenho elaborado, cheio de detalhes e colorido. A impressão que tive foi que o desenho fora feito com cuidado e atenção. Era um menino, segurando em uma das mãos uma faca, uma espécie de “faca do Rambo” e na outra uma arma. Votei nele, o que acabou por gerar um questionamento: poderíamos ou não votar em desenhos que retratassem armas?

O impasse surgiu quando Enilza, ao ouvir meu voto, falou que o desenho de Pedro não era válido, exatamente por representar uma arma. Como um modo de justificar meu voto, argumentei que o desenho de Pedro me parecia, entre todos os desenhos naquela categoria, como o mais trabalhado; estava claro que Pedro havia se dedicado com mais afinco na elaboração de seu desenho. Tati comentou que, em nenhum momento, quando explicavam o concurso para as crianças, elas haviam dito que eles não poderiam desenhar armas. A proposta feita para elas foi que desenhassem o que quisessem. Desta forma, seria injusto invalidar o desenho de Pedro por causa da arma. Marilda concordou com ela, acrescentando que algumas crianças desenham armas com frequência, pois *desenham aquilo que faz parte da realidade delas*. E que a melhor atitude não seria a proibição deste tipo de desenhos, mas dialogar com as crianças sobre o assunto.

Enilza continuou marcando sua posição de que é preciso proibir desenhos deste tipo e que a presença de uma arma em um desenho deve invalidá-lo, desclassificá-lo da disputa. Para Tati, desenhar uma arma deve ser entendido *a partir da perspectiva da criança*, é preciso procurar entender porque uma criança a desenha e, a partir daí, estimular uma conversa sobre armas e violência, sobre o perigo das armas (de fogo, já que a faca, neste contexto, não foi considerada uma arma). Ao final, Tati e Marilda votaram em outro desenho, o mesmo que Enilza, uma cena de conto de fadas retratando uma princesa, um castelo e um dragão.

Passamos então para os desenhos do G3, ou seja, o grupo das crianças mais velhas. O vencedor foi um autorretrato, elaborado com destreza por um dos meninos mais velhos. Eu, Enilza e Marilda votamos nele prontamente. Contudo, o desenho de Maria Ísis, de 14 anos, concorrendo nesta categoria, era também muito bom: uma cobra, chama de um vermelho vivo e uma arma. No momento de dar seu voto, Tati ponderou, *o desenho da Maria Ísis também está bom, pena que tem esta arma*. Ou seja, para ela, é possível validar o desenho com a arma, como fez com o desenho de Pedro minutos antes, e abordá-lo enquanto “artefato” que permite o diálogo com as crianças, mas não é possível votar nele.

De certa forma, tanto para Enilza quanto para Tati, desenhar uma arma é um problema. O que muda é o modo a partir do qual abordá-lo. Enilza acredita que é preciso proibir tais desenhos; Tati acredita que é preciso utilizá-los para abordar a temática da “violência” com as crianças, para provocar uma reflexão.

Neste sentido, é necessário ter em mente o contexto específico a partir do qual tanto Tati quanto Enilza constroem seus posicionamentos. Ambas moram no bairro. Tati já morou na Vila Cachoeira e saiu dali por causa de um tiroteio na casa ao lado da sua, quando uma jovem de pouco mais de 18 anos foi morta. O irmão de Pedro, menino que fez o desenho de arma no qual votei, foi morto a tiros meses antes do início do trabalho de campo, numa disputa do tráfico de drogas. Entre os jovens que já frequentaram o Projeto Renascer, há alguns que foram mortos ou baleados em confrontos armados.

Tanto Tati quanto Marilda refletiam com frequência sobre os dilemas que esta temática representa para elas enquanto pedagogas. Tati falava sobre conversas com professores durante a Pós-graduação, que insistiam em afirmar que não era preciso se preocupar com as brincadeiras que envolvem a temática das armas. Segundo seus professores, é “normal” brincar de polícia e ladrão, de atirar, etc. Isso não deveria ser uma preocupação dela enquanto educadora.

Eu ficava incomodada com aquilo, na especialização eu ouvia, “Tati, tu também brincava de polícia e ladrão”. E eu dizia, “brincava, mas era outra conjuntura, era um mundo diferente, eu brincava sem ter ideia do que era uma arma, era um mundo diferente. Eu as

vezes achava que ele não me entendia muito bem. É que as vezes as pessoas acham que a gente só vê assim, aquele problema, e que quer rotular as crianças. Eu dizia pra ele, “eu não tô rotulando, é tu que não tá entendendo. Porque é criança de 6, 7 anos, tão brincando e tão falando que tipo de arma é, pistola e isso e aquilo, sabem nome, sabem tudo. É diferente do que é com criança que nunca vê nada disso na rua, é diferente da criança que só vê isso em vídeo game e na TV”.

Marilda relatava ter enfrentado os mesmos questionamentos quando apontava sua preocupação com estas brincadeiras em contextos similares. O ponto em que ambas insistem é que há uma diferença entre brincar de polícia e ladrão e de atirar ali no bairro e em contextos nos quais tiroteios nunca acontecem. Porque ali, no bairro, todos conhecem alguém que já levou um tiro, já viram armas sendo manipuladas ou ao menos já ouviram tiros disparados. As crianças sabem quem tem armas, algumas já presenciaram tiroteios. Como Ludmila, a jovem que assumiu as oficinas de dança, conversando comigo numa manhã em que pegamos o ônibus juntas, que demonstrou surpresa ao saber que eu nunca tinha visto alguém baleado. Além disso, armas de brinquedo produzidas com cartolina, fita isolante e cola, quando confeccionadas com cuidado, podem parecer armas de verdade e tem certo valor de troca entre as crianças e jovens do bairro. Em alguns casos, podendo ser usadas em pequenos assaltos.

Em outras palavras, para as crianças com as quais estas profissionais trabalham, armas de fogo (e os estragos que elas podem produzir) não são uma realidade distante, presente apenas em filmes, noticiários e jogos de videogame. Além disso, é possível que algumas crianças venham a ter acesso às armas em algum momento de suas vidas. É a partir desse lugar que falam, a partir da possibilidade real de que as crianças tenham que “escolher” entre usar uma arma ou não. Por isso a importância de marcar sua negatividade. Contudo, há diferentes modos de marcar esta negatividade; por um lado, há quem acredite que é preciso proibir as crianças de desenhar armas, ou mesmo brincar de algo que envolva a imitação de tiros. Por outro lado, há quem acredite que é preciso usar os desenhos e as armas de brinquedo que as crianças ocasionalmente produzem como um lugar a partir do qual problematizar o assunto. Além disso, a frequência com que a criança desenha armas pode ser acionada, em alguns momentos, como um índice, que sinaliza um possível problema, ou uma fascinação por armas (e por aqueles que as tem) ou uma exposição frequente a elas.

Isso significa que, quase sempre, se uma das educadoras ou educadores estiverem presente quando crianças desenham armas, ou brincam de tiros, ela ou ele vai ver/perceber este fato (e a visibilidade da ação aqui importa, como veremos a seguir). Algumas educadoras, de acordo com o que explicitiei acima, repreendem as crianças envolvidas e as proíbem de continuar a brincadeira; outras utilizam a oportunidade para refletir sobre a temática e os

problemas que armas podem representar (tanto para as crianças e seus familiares quanto para a vida no bairro de modo geral). Em algumas ocasiões, a brincadeira impulsiona uma reflexão, entre as educadoras, sobre a criança em questão (Será que ele ou ela está apresentando um comportamento agressivo? Será que houve alguma mudança no contexto familiar da criança?). Seja como for, fato é que as brincadeiras que envolvem as armas e tiros não passam despercebidas. Elas tornam as crianças envolvidas, em sua maioria meninos, visíveis porque são ligadas aquilo que é qualificado como “violência”.

Poderíamos afirmar então que, em se tratando de brincadeiras, aquelas que evocam ou acionam agressividade e são parte do que as profissionais do Comosg qualificam como “violência”, senão provocam reações dos educadores e educadoras ao menos chamam sua atenção, são visíveis. No entanto, como sabemos, nada é tão simples em se tratando de acionar a noção de “violência”. Como demonstra o trabalho de Rifiotis (1997, 1999, 2006, 2008a, 2008b), a noção de “violência” está longe de ser um objeto singular, que representa um fenômeno. A tese de Rifiotis (*ibidem*), a qual me alio, é que “violência” é uma categoria descritivo-qualificadora, que, quando acionada, nos revela mais sobre a dimensão moral de sua construção do que sobre aquilo que espera descrever ou qualificar. Para o autor, “violência” é um significante vazio, exatamente por abarcar inúmeros fenômenos, bastante diversos entre si. Nas palavras de Rifiotis (1999, p. 28) “a aparente unidade deste termo resulta de uma generalização implícita de diversos fenômenos que ela designa de um modo homogeneizador e negativo”. Nesta perspectiva, o questionamento proposto é “a partir de qual sensibilidade historicamente construída percebemos distintos fenômeno sob aquela forma singular, negativa e homogeneizadora” (RIFIOTIS, 2008b, p.226). Entre outras coisas, isso significa que aquilo que percebemos, o que salta aos nossos olhos, e que qualificamos como “violência” é construído por modos de subjetivação que, por definição, nos ultrapassam. Um modo de refletirmos sobre esta faceta da noção de “violência” é pensarmos sobre alguns dos elementos que surgem durante as brincadeiras de casinha entre as meninas, em contraste com os desenhos e brincadeiras que envolvem armas.

Em suas brincadeiras, as meninas evocam a autoridade do Conselho Tutelar para resolver situações que emergiam em seu faz de conta com certa frequência. Como quando algumas pequenas brincavam de casinha comigo. Enquanto eu, que fui escolhida para ser a *vó chata*, ficava em casa cuidando das crianças, suas mães, que eram amigas e vizinhas, penduravam roupas no varal e conversavam. Elas cogitavam chamar o *Conselho* pois uma conhecida delas e seus filhos apanhavam com frequência do marido bêbado. As duas meninas comentavam que já haviam aconselhado a amiga a procurar o *Conselho*, mas ela se recusava, então elas decidiram

fazer isso por ela. Neste momento, uma terceira menina entrou na brincadeira, como a *moça do Conselho*, que veio saber o que estava acontecendo. Antes que as pequenas pudessem continuar, fomos interrompidas pela chegada do lanche da tarde.

Em outra ocasião em que eu brincava com um pequeno grupo de meninas, uma representante do Conselho Tutelar aparecia no meio do brincar para repreender uma mãe que batia muito na filha. Houve também uma filha que, durante a brincadeira, diz para sua mãe, que ameaça bater nela que, se isso acontecesse, ela iria *chamar o Conselho*. Já em outra ocasião, a *moça do Conselho* levava as crianças embora para morar com os avós porque passavam fome na casa dos pais. O ponto é que, durante as brincadeiras de casinha, não era incomum que o Conselho Tutelar fosse acionado para resolver alguma situação problemática. Mas o que chamou minha atenção, depois de um tempo, foi que apesar das professoras e coordenadoras estarem sempre atentas aos desenhos, confecção de armas de brinquedo, brincadeiras de *lutinhas* e de tiros, era raro que alguma delas se aproximasse das meninas durante as brincadeiras de casinha quando o Conselho Tutelar aparecia para resolver questões de abuso, negligência ou violência doméstica. O que desejo sublinhar é que, ao passo que nas brincadeiras de armas e afins a violência era bastante visível para as educadoras do Projeto Renascer, nas brincadeiras que envolviam o Conselho Tutelar não era.

Há dois pontos que gostaria de assinalar brevemente sobre esta questão. Em primeiro lugar, chama atenção o espaço ocupado pelo Conselho Tutelar no imaginário das crianças. As pequenas meninas com as quais brinquei sabiam de sua existência e sabiam quando recorrer a ele. Sabemos que o Conselho Tutelar foi criado pela lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Segundo o Art. 131 do ECA, o Conselho é encarregado “pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990). As pequenas entendiam suas atribuições; sempre que as vi acionando o Conselho Tutelar o faziam por razões previstas no ECA. Entretanto, o que mais chamou minha atenção foi a invisibilidade dessa prática no cotidiano, principalmente em contraste com a visibilidade das brincadeiras que envolviam armas. Esta invisibilidade se torna ainda mais significativa se pensada em relação a outro episódio que observei durante a pesquisa.

Durante o trabalho de campo, o Projeto Renascer convocou uma reunião entre representantes de várias instituições que participam da “rede de proteção à infância e adolescência”. Naquela ocasião, estavam presentes representantes do Conselho Tutelar, da Escola Municipal local, da Unidade de Saúde local e do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A reunião foi organizada para discutir os “casos” de crianças e famílias

considerados mais problemáticos e pensar em soluções conjuntas para os desafios que representavam. No dia da reunião, que durou toda a manhã, foram discutidos vários casos particulares, considerados por todos como os *mais graves*, todos sobre meninos. Meninos que apresentavam o que era descrito como *problemas de agressividade*, meninos inseridos em contextos familiares de abuso e negligência e meninos que estavam se aproximando do movimento do tráfico de drogas. Acompanhei a reunião e, enquanto os casos eram discutidos, entendi porque estas situações foram singularizadas e colocadas em pauta. Eram todas situações bastante problemáticas, que demandavam atenção, alguns casos inclusive já eram acompanhados por todas as instituições presentes há anos, sem que um encaminhamento satisfatório fosse efetivado. Todas e todos os presentes procuraram fazer o que estava ao seu alcance, e, naquela manhã, para cada caso, um plano de ação foi traçado. Os planos envolviam as mais variadas ações: mudança de um menino para outra sala de aula (na qual suas habilidades matemáticas fossem mais valorizadas); ajuda para que os adultos responsáveis pudessem encontrar empregos mais estáveis; encaminhamento da criança ou responsável para psicólogos; procura de algum estágio que o jovem em questão pudesse fazer para que garantisse uma renda mínima; apoio para uma mãe que desejava deixar a casa onde morava; tentativa de diálogo com o Juiz responsável pela vara da Criança e do Adolescente para que casos de algumas famílias e crianças fossem resolvidos; enfim, as ações foram variadas e todos os casos discutidos geraram um plano de ação. Era evidente a preocupação dos envolvidos, e o desejo desses profissionais de fazer o possível por esses meninos.

Depois que a reunião terminou, conversando com os profissionais presentes, perguntei se não haviam casos de meninas encaminhados ao Conselho Tutelar. Foi então que fui informada que entre as crianças que frequentavam o Projeto Renascer naquele momento, haviam cerca de 80 casos encaminhados ao Conselho Tutelar que esperam alguma ação do órgão. A maioria desses casos envolviam meninas. Contudo, durante a reunião nenhum caso que envolvesse uma menina foi discutido. Perguntei então se os casos dos meninos eram de algum modo mais graves ou urgentes. As profissionais que ainda estavam por ali começaram a olhar os nomes da lista do Conselho Tutelar, e comentaram que entre os casos envolvendo meninas também haviam situações bastante problemáticas. Refletindo sobre o assunto, comentaram que estes casos só não haviam sido debatidos por falta de tempo. Ao serem interpeladas por minhas perguntas, as profissionais voltaram sua atenção para estes casos, e demonstraram o mesmo cuidado e preocupação que eu observara durante a reunião. No final das contas, acabaram traçando um plano de ação para três das meninas na lista e, horas depois, no final da tarde, conseguiram organizar um atendimento para mais uma das meninas.

Certamente estas profissionais, quando convidadas a refletir sobre a temática, levam a sério os problemas enfrentados pelas meninas, na mesma medida que os casos envolvendo os meninos. Do mesmo modo, toda vez que eu comentava sobre as aparições do Conselho Tutelar nas brincadeiras, elas ouviam os relatos com cuidado e refletiam sobre as meninas envolvidas, às vezes as chamando para uma conversa ou observando as envolvidas com mais atenção. Ou seja, o que espero trazer à tona aqui não está ligado a intencionalidade ou racionalidade das profissionais presentes na reunião ou dos e das responsáveis pelas crianças no cotidiano da instituição.

No entanto, era preciso “apontar” para que as brincadeiras de casinha fossem vistas em seus detalhes, chamar a atenção para estas práticas para que deixassem de ser invisíveis. Como a maioria das profissionais ali presentes, eu só as vi realmente, a partir do momento em que fui convidada a brincar de casinha com as meninas. É como se as brincadeiras dos meninos, mais ruidosas, confrontadoras, públicas, fossem muito mais visíveis, enquanto as meninas, “quietinhas” reproduzissem as relações veladas e “discretas” do privado; afinal, brincavam de casinha. Ao afirmar isso, entendo que o movimento que permite que as brincadeiras de casinha sejam invisíveis ou que os casos dos meninos “parecessem” mais graves para aquelas que passavam rapidamente os olhos pela lista, está ligado aos contextos das relações hegemônicas de gênero (que envolvem questões que tangem as relações entre público e privado, a construção do masculino e do feminino como atributos naturais de características específicas, etc), tão bem trabalhados por teóricas feministas⁸⁹. Os atos dos meninos, brincando de tiros, lutinha, desenhando armas, “falam” de manifestações públicas de força, de movimentos que têm lugar na rua, que perturbam, afrontam. Brincam, replicando ações que são reconhecidas socialmente, como “violentas”. Acima de tudo, remetem às ações que evocam a ideia de (futuros) “agressores”, “perigo”. Já as meninas brincam de casinha, penduram roupas, cuidam de crianças, fazem comida, invisíveis e silenciosas, brincam do invisível trabalho doméstico. Se replicarem, quando mulheres, as ações das quais brincam, estarão distantes de representar “perigo” (apesar de poderem “estar em perigo” como aprendemos com os dados de violência contra mulher em todo o mundo).

⁸⁹ Não tenho a pretensão de desenvolver uma análise das brincadeiras das crianças focada nas questões de gênero. Entretanto, considero importante marcar desta dimensão, como acompanhamos aqui, pois as relações de gênero produzem efeitos substanciais, reproduzindo práticas de dominação e relações de poder. Neste sentido, os trabalhos de Rosaldo e Lamphere (1974), Azevedo (1985), Correa (1981,1983), Gregori (1993), Machado (1998, 2001, 2007), Maluf (1993, 2002), Strathern (2006), foram fundamentais para a construção de meu olhar como pesquisadora.

Se certas práticas são (quase) invisíveis, é porque, enquanto sujeitos, somos efeitos das relações de poder, que criam, moldam, constituem nossa subjetividade. Ora, as relações hegemônicas de gênero são relações de poder, modos de subjetivação. Como tal, constituem sujeitos, invisibilizam e visibilizam práticas, sem que seja necessário que os próprios sujeitos percebam. Afinal, como nos ensina Butler (1998), o sujeito não é a origem única de sua ação, mas efeito de uma genealogia que é apagada no momento mesmo em que o abordamos como origem da ação. No entanto, como também sublinha Butler (*ibidem*), para Foucault, os dispositivos de poder são limitativos e habilitantes. Tornar-se sujeito é, ao mesmo tempo, ser feito súdito cativo, constringido pelas regras que o constituem, e também ser habilitado e tornar-se agente a partir deste mesmo movimento. Para Butler (*ibidem*), trata-se de processos e não um ato único. São repetitivos, sistemáticos, contínuos, múltiplos e contingentes. É esta dimensão dos processos de subjetivação e das relações de poder que permite com que as próprias relações hegemônicas de gênero sejam, há tanto tempo disputadas, contestadas e transformadas. As práticas das meninas, brincado de casinha, são quase invisíveis, mas não invisíveis de todo. Pois bastava pouco para que elas viessem ao primeiro plano e produzissem efeitos.

No entanto, há uma brincadeira, mais comum entre as meninas, que é notadamente visível, é o dançar funk. Dançar funk é (quase) uma unanimidade entre as meninas. Não que os meninos não gostem de dançar, mas eles passam consideravelmente menos tempo dançando. Já algumas das meninas podem passar horas ensaiando passos, coreografias, durante as oficinas de dança e fora dela. Esta é uma das únicas atividades lúdicas escolhidas espontaneamente pelas meninas que pode causar polêmica.

O Projeto Renascer oferece oficinas de dança para todos os grupos. Com exceção do G1, são as meninas que tomam conta dessas oficinas. Os meninos costumam ter oficina de futebol neste horário⁹⁰. Nem todas as oficinas de dança são ministradas ao som de funk. Os pequenos e pequenas do G1 dançam também outros ritmos e, nas apresentações nas festas abertas para a comunidade, as meninas do G1 normalmente dançam balé. Mas não as mais velhas; elas dançam funk, nas oficinas e apresentações. No primeiro ano da pesquisa de campo, por exemplo, a música escolhida para a apresentação da Festa de Final de Ano foi “O show das Poderosas” de Anitta.

A coordenação do Projeto Renascer não vê problema nas meninas dançando funk. Contudo, nem todas as músicas de funk são bem-vindas. Como me explicaram as próprias

⁹⁰ O que não significa que as meninas não joguem futebol. Pois a grande maioria delas joga, em times mistos com os meninos, durante as oficinas ou em horários livres. Só não durante as oficinas de dança.

meninas, os *proibições são proibidos*, ou seja, os funks com referências a práticas criminosas ou a práticas sexuais explícitas não tocam no Comosg. Mas esta proibição não as incomodava, já que elas diziam preferir o *funk ostentação*. O *funk ostentação* é o funk cujas letras fazem referência ao consumo. Marcas de roupas, carros, bebidas, tênis, bonés, compõe muitas das letras do *funk ostentação*. No entanto, o que observei, é que na maior parte do tempo, as meninas, quando estão no Comosg, ouvem e dançam funks de cantoras mulheres, como a cantora Anitta ou o Bonde das Maravilhas. Estes são funks que, como a música “O aquecimento das maravilhas”, se referem ao dançar funk e, se não descrevem uma coreografia, como neste caso, vêm acompanhados de vídeo clips com coreografias que são reproduzidas pelas meninas à exaustão.

Algumas professoras, no entanto, acreditavam ser inapropriado para as meninas dançarem funk. Se aceitavam que esta era a atividade lúdica favorita das meninas mais velhas, a consideravam uma brincadeira que deveria ser desencorajada, ao menos no espaço do Comosg. Elas entendem que os movimentos de dança do funk são inadequados pois, em sua análise, remetem ao campo da sexualidade. Além disso, as roupas valorizadas pelas meninas, que remetem à estética do funk, também são vistas como problemáticas (por serem curtas e agarradas ao corpo). Suas críticas ao funk falam sobre uma quebra com o comportamento e estética que entendem ser moralmente adequados para as meninas. Voltando para casa de ônibus certa tarde, ouvi duas professoras que trabalham na escola local falando sobre isso. Uma delas disse, num tom de frustração: *Que adianta a gente educar na escola se os pais fazem quadradinho de oito na festa de um ano. A gente educa, eles deseducam...* Para aqueles e aquelas que compartilham sua avaliação do funk, esta prática é não só errada, mas prejudicial, e deslegitima tanto as crianças quanto os familiares que, em casa, ouvem e dançam funk. Sabemos que estas profissionais não estão sozinhas. As críticas ao funk, sua estética e dança como práticas moralmente condenáveis são tão comuns quanto as críticas ao maxixe e ao samba eram no início do século XX⁹¹. O que me parece interessante, no contexto do Comosg, é que, ao contrário do que poderíamos imaginar, as profissionais mais críticas ao dançar funk não são necessariamente ligadas aos movimentos evangélicos (normalmente mais conservadores), mas aquelas e aqueles que menos familiarizados com o cotidiano do bairro.

Isso não significa que as profissionais envolvidas na coordenação não conversassem com as meninas sobre suas roupas curtas, por exemplo. Nina *enchia o saco* de Ludmila em função

⁹¹ Esta é certamente uma discussão de fôlego, que não tenho como desenvolver aqui. Neste sentido ver os trabalhos de Mylena Mizrahi (2010), Hermano Vianna (1990, 2004), Alexandre Barbosa Pereira (2014), Maria Fonseca de Amorim (2009), Denis Novais (2016), Soares (2010).

de seus shortinhos com certa frequência. Estas “enchidas de saco” frisavam que as roupas que as meninas usavam com tanto gosto não eram adequadas para todos os ambientes, *trabalhar desse jeito não dá!* bradava Nina vez ou outra quando encontrava o grupo de meninas do G3 de pernas de fora. Além disso, como vimos, nem todos os estilos de funk eram permitidos. Aqueles com referências explícitas às práticas sexuais e criminosas não tocavam no Comosg. Mas a dança, com seus movimentos de quadril, não era entendida como um problema.

A crítica mais contundente que este grupo de profissionais tecia ao funk dizia respeito à ode ao consumo do *funk ostentação*. Para estas profissionais, o maior problema de alguns dos funks que as meninas e os meninos ouviam no Comosg era que alimentavam o desejo de consumo e fascinação por certos produtos e marcas de luxo. Estes funks, como o “Plaque de 100” do Mc Guimê, referem-se a um modelo de consumo visivelmente valorizado. Marcas de carros, bonés, bolsas, bebidas, motos, relógios, roupas são listadas nas canções assim como fazem parte dos desenhos das crianças. Aprendi muito sobre o logo de marcas de luxo desenhando com as crianças; estes símbolos estão entre os desenhos mais populares, ao lado de figuras humanas. Assim, enquanto para um grupo de profissionais, o “problema” do funk são os movimentos de sua dança, para outro grupo, a questão reside naquilo que, ao cantar, valoriza, as marcas e ítems de luxo.



Uma última palavra sobre os desenhos. Todas as figuras humanas que as crianças desenham e coloreem são, invariavelmente, brancas, apesar da maioria delas e deles não terem este tom de pele. Certa tarde, um grupo de oito crianças, das mais variadas idades, dividiam uma mesa e uma caixa de sapatos cheia de lápis de cor. Elas coloriam figuras que uma das

professoras havia impresso. A figura mais popular naquela semana era de uma menina segurando um pequeno cachorro. Sentei ao lado delas e resolvi terminar de colorir um desenho que havia sido deixado inacabado na mesa. O cachorrinho nos braços da menina já estava colorido e a figura da menina tinha um enorme risco marrom, que a atravessava. Marrom chocolate. Primeiro colori o cabelo de preto. Depois, aproveitando o risco marrom, decidi pintar a pele da menina da mesma cor. Quando Alice, uma menina de 12 anos, viu o que fazia ela imediatamente comentou: *Tati é racista, pintando a menina de marrom. Isso é preconceito Tati, coitadinha dela.*

Ao ouvir isso, catei uma variedade de lápis de cor da caixa, branco, rosa claro, vários tons de marrom, bege e preto. Perguntei a todos na mesa se alguma daquelas cores eram parecidas com nossas peles. As crianças menores que estavam por ali acharam a ideia interessante; arregaçaram suas mangas para fazer a comparação, colocando vários lápis ao lado do braço até achar algo que achassem apropriado. Às vezes, um lápis as satisfazia, outras achavam que a combinação de duas cores diferentes seria mais apropriada. Duas meninas do G3 também gostaram da ideia e acabaram por se decidir por tons de marrom mais claro. Alice me fulminada com os olhos, paralisada. Então, um dos meninos menores, que tinha escolhido um marrom bem escuro, pegou o lápis chocolate que eu havia usado até então, colocou ao lado do braço de Alice e disse sorridente: *este é o teu.* Ela empurrou a mão dele para longe, levantou abruptamente, derrubando a cadeira, e saiu carrancuda. O restante das crianças voltou ao seu desenho. O menino que mostrou a Alice o lápis resolveu pintar o super-herói-ninja que desenhava com o lápis que decidira ter o tom de sua pele, *ele é igual a mim,* disse ao terminar, sorridente. Depois deste incidente, Alice passou quase duas semanas sem falar comigo.

Novamente nos deparamos com o invisível. O fato de as crianças sempre representarem figuras humanas brancas, mesmo em um contexto onde a grande maioria dos humanos não eram brancos, passava despercebido, mesmo para aquelas professoras e professores que procuravam discutir as questões raciais quando elas se apresentavam de modo mais explícito. Como Aristides, que toda vez que ouvia alguma criança usando o adjetivo “preto” de modo pejorativo fazia questão de se auto identificar como negro e de conversar com as crianças sobre o assunto. Ou Marilda, que enquanto coordenadora foi cuidadosa em relação a esta temática, promovendo debates e conversas com as crianças e jovens. Ou Tati, que conversava com as crianças com frequência sobre esta questão. Contudo, a branquitude das representações

humanas era invisível, ao ponto de que, para Alice, preconceito e racismo eram eu colorir uma boneca com o lápis marrom⁹².

Entretanto, ainda não esgotamos as discussões sobre as disputas, entendimentos e desentendimentos que se desenrolam em torno do brincar. Na última parte do capítulo, exploro as brincadeiras que podem ser entendidas não a partir da premissa, “this is play”, mas sim da pergunta, “is this play?”, que deixa em suspensão o estatuto da atividade por vezes até mesmo para aqueles envolvidos na interação. Vejamos.

3.2.2. “Is this play?": *Lutinhas e barracos*



Entro na sala dos espelhos com algumas das meninas e lá estão Ayla, Ludmila e Pietra, treinando a coreografia de um funk que eu ainda não conhecia. As meninas que me acompanhavam se juntam a elas e sento em uma das cadeiras encostadas na parede para observá-las. Pedro aparece por ali e senta ao meu lado. Ele diz estar com um pouco de dor de cabeça, por isso não quer jogar futebol, e pede para me mostrar sua assinatura na minha caderneta de campo. Ele está feliz porque finalmente criou uma assinatura que lhe agrada. Há dias ele e outros meninos treinam assinar seus nomes em minhas cadernetas.

⁹² Entendo que as questões raciais, sendo elas invisíveis ou não, são um dos elementos constituintes dos modos de subjetivação dos sujeitos, tanto das crianças quanto de seus familiares e dos profissionais envolvidos no cotidiano do Projeto Renascer. Além disso, ser negro ou branco em um estado como Santa Catarina, que ao longo de sua história tem procurado construir a imagem de um estado “europeu” e branco é ainda mais relevante (ALENCAR, 2009; SILVA, 2012). Entretanto, esta não é uma questão que trabalharei de modo mais detalhado. Neste sentido, ver Cavalleiro (2014); Rossato e Gesser (2001); Sherriff (2001).

Depois de um tempo, Pietra se aproxima de nós. Ela caminhava em nossa direção com as mãos na cintura e o rosto sério, fechado. Quando chega a meio metro de distância faz um pequeno movimento com a cabeça que tantas vezes observei quando algum conflito estava para ser iniciado. Trata-se de um movimento sutil, um pequeno movimento da cabeça para trás, uma leve e rápida elevação do queixo, repetida uma ou duas vezes com o rosto sério e a boca serrada. Pietra, depois de fazer este movimento, continuou a aproximação e encostou levemente suas pernas nas pernas de Pedro, que permaneceu sentado. Ao fazer isso, começou a falar, *e tu seu folgado, que mancada foi aquela de tirar o celular da gente aquele dia no campinho? Vacilão porra.* Ao falar isso, bateu com força sua mão na carteira, fazendo em grande barulho, e continuou, *tu é um vacilão mesmo, se acha o máximo só porque anda com os caras mais velhos. Mas tu vai ver, isso não vai ficar assim.* Pedro não se levantou (nem havia espaço), mas a encarou de frente e, também com a voz alterada, respondeu, *eu faço o que quero, vacilona é tu, que vem aqui folgar comigo. Vai encarar? Tenta, pra tu ver o que acontece.* Eu estava, como dito, sentada ao lado de Pedro e, a esta altura, comecei a ficar preocupada. Temia que a discussão se transformasse em embate físico.

Ao ouvir a resposta de Pedro, Pietra se inclinou para frente, apoiando uma mão na mesinha da cadeira de Pedro e outra na minha, “fechando” Pedro entre seus braços, continuou a discussão, *tu é um vacilão, um merda mesmo, tu vai se dar mal, escuta o que tô te dizendo, isso não vai ficar assim.* Naquele momento, tive certeza que as coisas só poderiam piorar e estava realmente preocupada. Este me parecia o pico da discussão e temia pelo que poderia acontecer nos próximos instantes. Mas neste momento, Pedro e Pietra, ao continuarem sua discussão acalorada, xingando-se e ameaçando-se mutuamente, começaram a esboçar alguns sorrisos de canto de boca. Discutiam, mas também sorriam. Foi quando percebi que seu embate era algo além, algo mais do que um embate. Os dois pareciam envolvidos em uma espécie de jogo de “não pode rir”; era preciso discutir, mas, a cada frase, ficava mais difícil manter o semblante sério. Até que nenhum dos dois conseguia mais manter a cara fechada e acabaram sorrindo abertamente. Ela então se endireitou, deu um tapinha atrás da cabeça de Pedro e me perguntou o que estávamos fazendo.

Depois que Pietra foi embora, percebi que, no final das contas, Pedro e Pietra estavam “brincando de brigar”. Questionados sobre o que aconteceu naquela tarde, depois do acontecido (e a temporalidade é importante, como veremos a seguir), Pedro, Pietra afirmaram que estavam *brincando*. Dias depois, resolvi conversar com eles sobre o assunto. Naquela tarde, estávamos na Sala da TV, fazendo “nada”, juntamente com outras meninas, todas do G3. Aproveitei que Pietra tinha dito que ela era *braba* e comentei sobre a discussão com Pedro, dizendo que naquela

tarde eu achei que os dois estavam brigando mesmo. Os dois riram e disseram que aquilo era *normal*. Pietra completou, *a gente briga mas não briga, eu tava só tirando ele mesmo*. Tirando neste contexto, significa que ela estava *tirando sarro, tirando onda*, ou seja, gozando de Pedro. Continuei pressionando a questão, perguntando como eles sabem se é sério ou não. Pedro, depois de pensar um pouco, falou *dá pra ver na cara que não é briga, a gente vê na hora*. A amiga de Pietra, Pérola, refletindo sobre o assunto disse que interações como a que observei entre Pedro e Pietra são *tipo brincar de barraco*. Quando ela elaborou a questão nestes termos, ouvi um consenso geral na sala.

Barraco é um termo usado para descrever discussões ruidosas, escandalosas; nos *barracos*, a possibilidade embate se tornar físico está presente, mas não é uma regra. Os *barracos*, presentes em cenas comentadas de novelas, em vídeos compartilhados nas redes sociais, em conversas cotidianas, é uma prática valorizada em determinadas situações. *Barraqueira* ou *barraqueiro* pode ser um adjetivo acionado tanto para elogiar quanto para marcar uma característica negativa do sujeito, dependendo do momento e situação. Ao ouvir relatos sobre *barracos*, (fossem eles reais ou representados em novelas) o que percebi é que se o *barraco* é *armado* pelo protagonista da história para defender algo que, no contexto da fala, é considerado moralmente certo, este é um “bom” *barraco*. Já se o ponto do relato é marcar a impostura moral do protagonista *barraqueiro*, acentua-se seu caráter negativo. Além dessa ambiguidade, resolvida apenas pela avaliação daqueles que relatam e/ou refletem sobre o *barraco*, para as meninas e meninos que observei, o *barraco* conserva uma potencialidade lúdica. Tanto porque elas e eles parecem se divertir *brincando de barraco*, quanto porque gostam de compartilhar histórias de *barracos*, imitando gestos, falas e tons de voz e rindo gostosamente a cada novo lance da trama. Assim, os *barracos* podem ser *brigas* (como um *barraco* homérico que presenciei entre Nina e Ludmila) ou brincadeiras (como o que relatei acima); podem conter ludicidade e/ou seriedade, mas como saber? É para explorar esta questão que proponho seguir Bateson (1987) em seu questionamento, “is this play?”.

Lembremos que para o autor, o brincar-jogar implica que aqueles envolvidos na interação compartilhem uma mensagem metacomunicativa que funciona como que um enquadre para a interação: “this is play”. Isto é, a relação é estabelecida a partir de um enquadre no qual compreende-se que as ações nas quais os sujeitos estão envolvidos não denotam aquilo que normalmente denotariam (Bateson, 1987). Contudo, para Bateson, é preciso estar atento ainda a outra forma de brincadeira/jogo:

Very brief analysis of childhood behaviour shows that such combinations as histrionic play, bluff, playful threat, teasing play in response do threat, histrionic threat, and so on form together a single total complex of phenomena. And such adult phenomena as gambling and playing with risk have their roots in the combination of threat and play. It is evident also that not only threat but the reciprocal of threat – the behaviour of the threatened individual – are part of this complex. (...) But this leads us to the recognition of a more complex form of play; the game which is constructed not upon the premise ‘This is play’ but rather around the question ‘Is this play?’ (p.182).

Isto é, segundo Bateson, há outra possibilidade para o brincar/jogar: aquela que mantém a pergunta em aberto, “is this play?”. Aqui, o estatuto das interações (é uma brincadeira ou não) não é predeterminado, como quando crianças brincam de casinha, desenham, pulam corda ou jogam Banco Imobiliário. A disputa também não está ligada a uma métrica valorativa que decide que a atividade pode ser legitimada como uma brincar ou não, como desenhar armas. Nas interações como as de Pedro e Pietra, a resposta para a questão, “isto é uma brincadeira?” só pode ser encontrada e negociada no momento mesmo da interação, por aqueles envolvidos. Assim, ela não depende de um acordo tácito pré-estabelecido pelos participantes; assim como não depende de valorações externas. São os sujeitos envolvidos nesta forma de relação paradoxal que negociam, à medida em que a relação se desenrola, qual seu estatuto. Como diria Pedro, *a gente vê na hora*. Mas antes que possamos explorar com mais cuidado esta questão, gostaria de apresentar mais uma brincadeira que opera a partir da mesma duplicidade da potência não definida “é brincadeira ou algo diferente?”, as *lutinhas*.

Uma das brincadeiras mais problemáticas no cotidiano do Projeto são as brincadeiras de *lutinhas*, comuns entre a maioria dos meninos. Para algumas educadoras, essas interações físicas não devem nem ao menos ser consideradas parte do brincar. Isto é, não devem ascender ao estatuto de brincadeira, sendo consideradas algo errado que os meninos insistem em fazer. E eles insistem em fazer.

As *lutinhas* são mais frequentes entre os meninos entre 6 a 10, 11 anos. Quando se tornam mais velhos, a frequência com que brincam de *lutinha* diminui, mas a prática não desaparece, mesmo porque os mais velhos parecem se divertir brincando de *lutinhas* com os mais novos. As meninas também se engalfinham (ludicamente) com meninos, mas com frequência menor.

As *lutinhas*, assim como as brincadeiras com armas, são um assunto delicado para as educadoras e educadores. Para algumas, brincar de *lutinhas* é realmente algo que pode ser entendido como “normal”. Seguindo as discussões dentro do campo da educação, acreditam que este é um momento em que as crianças, especialmente os meninos, podem vivenciar certa intimidade (toques, abraços) “disfarçada” como masculina (Reed, 2005); podem aprender sobre sua própria força e limites e como controlá-los (Jones, 2004). Além disso, brincar de *lutinhas* pode ser entendido como uma forma de comunicação social em crianças que as ajuda a lidar

com seus sentimentos (Marques, 2010); e como um modo de vivenciar e ressignificar a agressividade de forma positiva (Magalhães Barbosa *et al*, 2017). A própria Tati aborda esta questão em um artigo sobre o brincar, problematizando seu desconforto inicial frente às brincadeiras de *lutinhas*. Ela conclui que foi necessário para ela, enquanto educadora, aprender a abordar as brincadeiras de *lutinhas* a partir de um lugar produtivo, afirmando que isto se fez necessário, pois as crianças, ao brincarem desta forma, estão “interagindo, medindo forças, negociando, criando novos significados para suas ações” (Cabral, 2011).

Entretanto, tanto no artigo quanto em suas reflexões informais sobre o assunto, Tati ressaltava ser sempre um desafio aceitar com naturalidade as brincadeiras de *lutinhas* e outras brincadeiras que remetessem a agressividade ou violências. Um desafio que acreditava ser válido, mesmo que demandasse dela atenção e a superação de suas reações negativas iniciais. Esta dificuldade surgia, para Tati, assim como para muitas das professoras, porque estas profissionais têm em mente o contexto específico vivenciado pelas crianças que frequentam o Projeto. Algumas das crianças enfrentam problemas de agressões físicas e verbais em seus núcleos familiares, outras já presenciaram agressões, ou foram agredidas nas ruas, seja por policias, conhecidos ou estranhos. Novamente, como na questão das armas, o que Tati sublinha ao falar de seu desconforto, é que o contexto específico em que estas crianças vivem lhes apresenta situações “reais” de confrontos agressivos. Sua preocupação é que, se autorizadas a brincar de *lutinhas* livremente, elas *naturalizem a violência*, sem problematizá-la.

Neste sentido, a frequência com que uma criança brinca de *lutinhas* pode ser um indicativo de um problema de “agressividade” ou um sinal de que há problemas em seu contexto familiar. Mais do que uma simples brincadeira, o modo e a frequência como certas crianças brincam *lutinhas* é abordado como um sinal, que pode indicar problemas familiares ou comportamentais. Por isso era necessário observar com cuidado, como pensavam Tati e Marilda, pois, apesar de ser uma prática “normal”, ela pode também ser uma espécie de índice, que indica algum problema que a criança está enfrentando.

Outro grande problema, para as educadoras, das brincadeiras de *lutinha* é que esta é uma brincadeira, aparentemente sem regras. Inclusive, este é um dos esforços de algumas educadoras: estabelecer regras para esta brincadeira. Quando repreendem as crianças, algumas procuram levá-los a explicitar no discurso quais seriam as regras da *lutinha*. Sua maior preocupação é que, sem isso, as crianças acabem se machucando ou que, o que começou como uma brincadeira, transforme-se numa briga. Regras claras, estabelecidas em comum acordo, serviriam para evitar estes desfechos.

Neste sentido, o que preocupa é a natureza paradoxal do brincar-jogar. Como nos lembra Wasterfors (2014), seguindo o pensamento de Bateson, o brincar-jogar é lável, principalmente em se tratando de brincadeiras como as de *lutinhas*, e pode incluir elementos sérios e incertezas sobre o estatuto do próprio brincar-jogar. Algo pode ser real, durante a brincadeira-jogo, ou faz de conta, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Manifestações de poder, intimidação, coerção, estabelecimento de hierarquias podem estar “escondidos” nas *lutinhas* ou *barracos de brincadeira*, exatamente por causa da qualidade paradoxal do brincar-jogar. Além disso, crianças e jovens “brincam com o brincar” (Wasterfors, 2014), deixando aqueles e aquelas ao seu redor incertos sobre se suas ações são “reais” ou não. Como fiquei em relação Pietra e Pedro. Naquela tarde, Pietra podia estar realmente irritada com Pedro. Dias antes, ele havia abruptamente pego de volta o celular que emprestara às meninas para que gravassem a coreografia de um funk que ensaiavam. Na ocasião, ele fora autoritário e, sem maiores explicações, chegou, gritou com elas, e pegou o celular. Todas estavam brabas com ele. Depois disso, Pietra e as demais meninas o haviam ignorado sistematicamente, deixando-o cabisbaixo. Aquela tarde era a primeira vez, desde o incidente, que alguma delas lhe dirigia a palavra. Será que Pietra e Pedro estavam falando sério? Suas ameaças mútuas eram reais, um blefe, ou as duas coisas ao mesmo tempo?

Estas questões podem ser melhor compreendidas se, como Bateson, pensarmos nos termos do enquadre aberto, “is this play?”, pois ele permite que a qualidade paradoxal de certas formas do brincar-jogar venha ao primeiro plano da análise. Durante as *lutinhas*, se às vezes os meninos acabavam realmente brigando, é porque, durante seus golpes e contragolpes, o enquadre dúbio do “is this play?” acaba por atualizando a possibilidade da briga. Isso pode acontecer porque alguém falou algo que ultrapassou o limite do outro, porque um chute ou soco doeu mais do que o esperado, porque um dos expectadores disse algo, enfim, as razões são múltiplas, circunstanciais e contingentes. Impossível prever ou planejar. Por esta razão também que foi, somente após a interação correr seu curso, que Pedro e Pietra puderam afirmar que era uma brincadeira. Porém, afirmar que os dois estavam *brincando de barraco*, não significa afirmar que os dois não tenham tocado em temas sérios, pois brincavam e também estabeleciam limites para suas relações. Contudo, ambos reconheceram, enquanto interagiam, a possibilidade do lúdico, atualizando a relação enquanto brincadeira, com seus sorrisos de canto de boca. A possibilidade de que a situação se desenrolasse como uma briga mais séria estava aberta e foi negociada na interação. Mas nem sempre o desfecho se dá nos termos do lúdico.

Certa tarde, Luísa, uma das professoras de educação física, entrou na sala de TV e repreendeu vários meninos. A professora os mandou para a área externa, já que, segundo ela,

aquele não era o horário deles estarem ali. Alguns deles saíram imediatamente, mas Pedro não. Ele estava perto da porta e, ao ouvir Luísa chamando sua atenção, havia voltado até onde estava parada a professora. Ele se aproximou dela, realmente se aproximou dela, quase encostando seu peito em sua barriga. Pedro veio com o peito estufado, os braços para trás, a cabeça erguida. Encarrou a professora e, com uma voz firme, cheia de autoridade e agressividade começou a falar, *tu não manda em mim, eu faço o que quero, não vou a lugar nenhum, vai querer encarar?* Enquanto falava, empurrava com força a parte superior de seu corpo contra a professora, que, olhando para baixo (já que Pedro tinha pouco mais da metade de sua altura), se desequilibrou um pouco e deu pequenos passos para trás para não cair. Pedro continuava a bradar sem parar, ameaças e desafios, *tenta me tirar daqui, quero ver, ninguém manda em mim, tenta pra ver o que acontece.* Enquanto falava, continuava a encarar Luísa, pressionando seu corpo contra o dela. Havia muitas crianças na sala, entrando e saindo, algumas jogando cartas e Banco Imobiliário nas mesas ao redor, ninguém parecia dar atenção à cena. Luísa me parecia estar sem reação. Olhava para Pedro sem falar nada, sua expressão era vazia. A cena foi rápida, Pedro foi rápido, em sua fala e gestos. Quando terminou, Luísa, sem falar nada, saiu da sala, já chamando a atenção de outros meninos que corriam no corredor. Quando ela saiu, Pedro riu e calmamente saiu da sala. Afinal não tinha mesmo interesse em permanecer ali. Quando Luísa chamou sua atenção ele já estava deixando a sala com os amigos para jogar taco na área externa.

Acredito que possamos traçar um paralelo entre a interação entre Pedro e Pietra e a interação entre Pedro e a professora Luísa. A ideia é que, em ambas as situações, a questão “*is this play?*” estava de certa forma presente (ao menos para Pedro). Isso porque não foram as únicas vezes em que observei situações que poderiam ser compreendidas nestes termos: aparentes confrontos que eu, num primeiro relance, acreditava serem brigas, verdadeiros *barracos*, ou momentos em que crianças ameaçavam e desafiavam a autoridade das professoras e professores, mas que tinham um desfecho diverso ao que vimos com Pedro e Luísa. Um desfecho que, como nas brincadeiras de *lutinhas* (nas quais ninguém sai chorando), confirmava a potência lúdica da interação, sem que com isso anulasse as manifestações de poder, intimidação, coerção, estabelecimento de hierarquia que poderiam também estar sendo sutilmente negociadas.

Certo dia, um grupo de crianças estava na grande mesa da coordenação. Alguns faziam seus deveres da escola e outro pequeno grupo fazia *bijus* com miçangas coloridas. Eu ajudava dois pequenos com seus deveres e separava miçangas para Maria Ísis, Pedro, Pietra e Ludmila. Tati estava por ali, conversando conosco enquanto resolvia questões da coordenação no computador. Quando o horário do lanche do final da tarde se aproximava, Tati pediu que todos

guardassem cadernos, lápis de cor, miçangas e *bijus* em seus respectivos lugares. Os pequenos obedeceram prontamente. Com os deveres finalizados, estavam morrendo de vontade de ir lá fora. As meninas que faziam *bijus* se enrolaram um pouco, mas começaram o movimento. Pedro ignorou o apelo de Tati e continuou a colocar miçangas no fio que tinha nas mãos. Tati reforçou o pedido, Pedro “pareceu” não ouvir. É quando Tati o chamou pelo nome, *Pedro, acabou o tempo, hora de guardar as miçangas*. Pedro olhou para ela e, sério, respondeu, *tô de boa, não terminei ainda*. Tati lhe explicou que ele podia terminar no dia seguinte, mas que era hora de guardar as coisas. Pedro continuou impassível. Ele se virou e olhou para ela pela primeira vez desde que a interação começara e falou furioso, *vou terminar aqui primeiro, já falei!* Voltou seu olhar novamente para seu trabalho e começou a proferir xingamentos, ameaças e desafios a quem ousasse tirá-lo dali, *quero ver quem tem coragem!*, bradava irritado. *Pois eu tenho coragem seu atentado!*, disse Tati com a voz firme. Ela levantou, caminhou até a mesa com o semblante sério, parou ao lado dele com as mãos na cintura e disse no mesmo tom firme: *ô quirido, tu não me atenta que hoje eu não tô boa!* Nisso, ela começou a rir e complementou: *Um piá, um pingo de gente desses me atentando! Era o que me faltava!* Ela tocou em Pedro, um leve “apertão” carinhoso no ombro, e apontou para as miçangas espalhadas na sua frente. Pedro balançou os ombros como quem quer se livrar do toque e começou a guardar as miçangas resmungando, *mas tu é chata mesmo*. Pedro resmungava e sorria, não havia dureza em sua voz. Tati sentou ao seu lado, observou o colar no qual ele estava trabalhando e o ajudou a guardá-lo de modo que as miçangas não se soltassem. Enquanto isso, perguntava quem iria buscá-lo naquela tarde e se estava tudo bem em casa. Pedro respondia com calma. Toda a fúria das primeiras respostas esquecida, terminou de guardar as coisas e foi comer, já que é a vez do seu grupo etário no refeitório.

Nas três situações descritas, ao ser interpelado por uma repreensão (caso de Pietra) ou a imposição de um limite para suas ações (Luisa e Tati), Pedro branda irritado, ameaça e desafia. No entanto, os desfechos são diversos; em primeiro lugar, porque esta é a potência mesma da relação, tendo em mente que abordo estas interações como momentos em que o enquadre “is this play?” é uma possibilidade. Desta forma, se as abordarmos nestes termos, sabemos que trazem em seu bojo tanto a possibilidade do lúdico quanto do conflito. Presenciei também interações entre as crianças ou entre crianças e professoras, que pareciam ser brincadeira, ou que um daqueles envolvidos tentava trazer para este enquadre do lúdico, mas que acabavam como verdadeiras brigas, outras não. O mesmo pode ser dito em relação às brincadeiras de *lutinha*. Por vezes elas tornavam-se brigas, com lágrimas, xingamentos e machucados, e em outros momentos, mesmo que as coisas parecessem estar se escalando e tornando-se uma briga,

todos acabavam rindo. No entanto, para além da característica paradoxal dessas relações, durante a pesquisa foi possível identificar outra regularidade. A saber, para algumas professoras e alguns professores, tudo se passa como se fosse impossível reconhecer a abertura que o enquadre “is this play?” permite explorar.

Para algumas pessoas, em determinadas situações, “is this play?” é um enquadre possível. Cabe experienciar a relação, *ver na cara da pessoa, na hora*, que o englobante da interação imediata não é o sério (que a transformaria em um confronto, ameaça “pura” ou briga). Enquanto que, outras, esta não era uma possibilidade de relação. Certamente, estas sutis negociações são sempre contextuais, mas o que espero sublinhar é que entre certas pessoas há uma abertura maior para que o desfecho acabe tomando o caminho da jocosidade, do lúdico, como com Pedro e Pietra. Na relação que os dois estabeleceram, o sério e o jocoso se sobrepunham; o desfecho jocoso não significa que coisas “sérias” não tenham sido negociadas. Com Luísa o desfecho foi diverso. Luísa recuou frente ao confronto, confirmando a autoridade de Pedro para intimidá-la, tornando a interação toda “séria”. Pois, parafraseando Wasterfors (2014), embora brincar-jogar possa muito bem conter seriedade, a seriedade não contém brincar-jogar. Isto é, Pedro e Pietra, assim como Pedro e Tati, brincavam, contudo, também negociaram “seriamente” elementos de suas relações. Pietra deixava claro que a atitude de Pedro em relação ao celular foi problemática, e Tati estabelecia que era sua a autoridade para decidir a hora que terminar a atividade, mesmo que estas relações tenham tido um desfecho no registro da brincadeira, com risadas e sorrisos. Já no caso de Luísa, a possibilidade do lúdico parecia não estar presente, ao menos para ela. Será que para Pedro ela estava ali? E o que permite com que algumas pessoas reconheçam a possibilidade do enquadre “is this play?” e o atualizem? Ou, o que faz com que não reconheçam a possibilidade deste enquadre? Para responder estas questões, é preciso novamente trazer à tona o “sujeito criança” e como é concebido por seus interlocutores.

3.2.3. O sujeito criança brincante III



Numa tarde de inverno, chegando ao Comosg, mal cruzei a porta de entrada, dei de cara com Kaio e outros dois meninos, bloqueando meu caminho. Sem muitas alternativas, parei para conversar com eles. Kaio me olhou sério e fez um pequeno movimento com a cabeça que indica que o assunto que vai iniciar é sério e que pode ser o início de um confronto. Isto é, ele jogou o queixo levemente para cima e fixou do olhar em mim dizendo em seguida: *não trouxe a tua câmera*.

Uma semana antes eu havia deixado minha câmera fotográfica com ele. Minha ideia era deixar a câmera por uns dias com as crianças e jovens que quisessem. Pedia que tirassem foto daquilo que achassem interessante, daquilo que tivessem vontade. Depois disso, eu gravava as fotos em um CD, que ficava com eles, e imprimia as 10 fotos que escolhessem. Kaio foi o primeiro a ficar com câmera. As negociações para a construção da lista que determinava a ordem e o período que cada um daqueles que desejasse ficaria com a câmera foram disputadíssimas. Os meninos foram os mais envolvidos; poucas meninas demonstraram interesse em ficar com a câmera⁹³. Kaio estava com a câmera há seis dias; aquela era a tarde

⁹³ Esta atividade surgiu mais do desejo de possibilitar que as crianças e jovens tirassem fotos do que como recurso metodológico. Isso porque, na época da pesquisa, praticamente nenhuma das crianças e jovens tinham um aparelho de celular que tirasse fotos. Contudo, as fotos eram valorizadas, mesmo entre as meninas que, apesar de não demonstrarem tanto interesse em levar a câmera para casa, pediam com frequência para tirar fotos delas e as

que deveria devolvê-la. Acredito que ele sabia que esquecer a câmera seria um problema, já que atrasaria o rodízio entre as outras crianças interessadas (e ansiosas).

Quando Kaio falou que esqueceu a câmera, houve um momento de silêncio, todos me observavam atentamente. Foi um momento breve, mas cheio de tensão e expectativa. Como eu não reagi de imediato, Kaio repetiu, agora com a voz mais firme: *não trouxe mesmo, esqueci e daí? Qual é o problema?* Disse isso se aproximando de mim, mãos nas costas e peito estufado, olhar altivo, fixo no meu. Respondi, calmamente, sem tirar os olhos dele: *bom, é isso, fazer o quê. Mas a gente dá um jeito, posso passar na tua casa contigo no final da tarde para pegar a câmera. Já aproveito e falo com a tua vó*, acrescentei, com um sorriso no canto da boca⁹⁴. Ao ouvir isso, Kaio relaxou seu corpo e sorriu. Tirou as mãos de trás do corpo, mostrando-me a câmera, que escondera no bolso de trás da calça. Quando vi a câmera ri e a peguei das mãos de Kaio, que exibia seu melhor sorriso traquinas, os outros meninos sorriam também. Certamente eles sabiam que Kaio escondera a câmera e observavam silenciosa e atentamente para ver a minha reação ao suposto esquecimento. Senão penso que algum deles teria repreendido Kaio com o eloquente adjetivo de *vacilão* acionado nestas ocasiões. Afinal, os dois meninos ali presentes estavam entre os mais ansiosos por sua vez de levar a câmera para casa.

Kaio então falou que ele havia tirado muitas fotos, *e tirei um monte de foto de cachorro cagando*, completa. Os meninos dão risada, e Kaio me observa, traquinas. Pergunto séria: *e você quer que eu imprima essas fotos, do cachorro cagando Kaio? Se você tirou um monte é porque esses são teus interesses, podia ter tirado de tanta coisa né, e escolheu os cachorros.* Os meninos ao redor voltam a rir, dessa vez com mais entusiasmo e começam a especular as razões para Kaio ter tirado fotos de *cachorros cagando*. Kaio, agora sério, endireita o corpo e me fala em alto e bom tom: *tá maluco! Eu não tirei foto de cachorro cagando não, só tirei foto 'da hora' (legais). Só falei isso pra ver a tua cara!* Peguei a câmera e rindo, fui deixar minha mochila na sala da coordenação.

Kaio brincava comigo. Se eu tivesse agido como ele esperava, ficando brava porque ele esqueceu a câmera ou brigando com ele por causa das supostas fotos de cachorros cagando, eu não teria achado graça, mas ele e seus dois “comparsas” sim. Seria uma brincadeira às minhas

imprimir. Às vezes eu passava muito tempo com grupos de meninas tirando fotos delas, que pareciam nunca se cansar. No final das contas, apenas os quatro primeiros da lista tiveram oportunidade de levar a câmera para casa, já que ela acabou quebrando e foi impossível consertá-la.

⁹⁴ Mencionar a avó de Kaio, com quem ele vivia, não foi um ato ingênuo de minha parte. Eu a conhecia, havia ido à casa deles algumas vezes e, dias antes, conversado com ela sobre a câmera. Sabia que ela repreenderia Kaio por ter esquecido a câmera e sabia que Kaio preferiria não desapontar sua avó, uma mulher carinhosa e firme. Ambos sabíamos que ela iria *encher o saco* dele por causa do esquecimento.

custas, uma burla, mas, para eles, estaria no campo do lúdico, do jocoso ainda assim. Quando me falou sobre os cachorros, Kaio queria *ver minha cara*, debochava de mim. Como veremos no próximo capítulo, uma das razões mais comuns para as crianças e jovens serem mandados para a coordenação para uma *conversa*, é exatamente isso, o “deboche”. Mas o que interessa aqui não é exatamente a dimensão do deboche, mas o início de nossa interação, quando Kaio, de peito estufado, voz firme e olhar duro, me enfrentava. Arrisco afirmar que, naquele momento, eu e Kaio estávamos envolvidos numa interação como as trabalhadas no item anterior, “is this play?”: era um enquadre possível e ambos entendemos isso. Mas isso foi negociado durante nossa interação. Eu desconfiei que Kaio pudesse estar brincando, mas ele estava tão sério, tão desafiador, que não tive certeza. Se tivesse ralhado com ele, por esquecer a câmera, poderíamos ter tido uma briga, principalmente se eu ficasse incomodada por ter feito o papel de “boba”, quando ele tirasse a câmera do bolso. Não seria a primeira vez que Kaio se envolveria em uma discussão séria por algo assim. Se eu tivesse simplesmente ignorado, e não ligado, Kaio poderia achar que não só me enganou, como também me intimidou com suas bravatas. Também não teria sido a primeira vez que Kaio produziria este efeito, como fez Pedro com Luísa que, intimidada, deixou que Pedro ficasse na sala, ignorando o menino como se ele não a tivesse confrontado e ameaçado. Por isso me permiti mencionar a vó com um leve sorriso. Se ele tivesse realmente esquecido a câmera, e tivesse realmente me confrontando, a menção de sua avó seria uma lembrança de que ele não podia agir dessa forma. Senão, a menção da vó seria apenas uma pequena “piada” entre nós; afinal, eu a conhecia e ele já tinha me dito que ela era braba, que quando ele aprontava ela *não parava de falar nunca mais*. Seja como for, esta era uma possibilidade de interação, tanto para mim quanto para Kaio, quase como se brincássemos de *barraco*, como Pedro e Pietra. Uma troca amigável de bravatas, Kaio me enfrentando e eu mencionando sua avó.

Durante o trabalho de campo no Comosg, observei educadoras e educadores assumirem uma atitude similar quando alguém os enfrentava, como Pedro a Luísa ou Kaio a mim. A tensão se dissolvia, na maioria das vezes, a partir de um acordo tácito: assumir que o que estava em jogo era uma relação do tipo “is this play?” e agir para abrir espaço para uma resposta positiva: sim, “this is play”, a gente ri e segue a vida. Contudo, como disse, nem todos assumem esta posição sempre. A reação de Luísa também era comum entre algumas profissionais em relação a algumas crianças. Estes meninos e meninas acabavam sempre por gerar reações como a de Luísa: as professoras, intimidadas pelas ameaças e bravatas das crianças, se afastavam e as crianças conseguiam fazer o que desejavam. Quanto mais esta experiência se repetia, mais estas crianças a acionavam como uma estratégia de negociação de autoridade ou de possibilidade de

liberdade para decidir o que queriam fazer. Minha hipótese é que, em parte, é assim que crianças como o Pedro vão construindo sua autoridade. Proponho que, na interação com Luísa, a possibilidade de uma reação que confirmasse a jocosidade também existia, ao menos para ele, mas não foi acionada. Em situação similar, na qual Aristides havia mandado Kaio para sua oficina, em outra sala, vi Aristides estufar o peito, numa postura caricatural de malandro, e ir andando em direção ao menino, lentamente empurrando Kaio até que ele tivesse recuado até a porta, já rindo. Mas, como Luísa recuou, Pedro experienciou uma pequena vitória, que confirmou seu poder naquele momento. Mas porque ela recuou frente a Pedro? Luísa era uma educadora competente, suas oficinas eram criativas e organizadas, com as crianças entretidas em seus afazeres sem maiores confusões. Contudo, alguns meninos a intimidavam, assim como intimidavam outras educadoras e educadores.

Entendo que isto está ligado ao fato que, como vimos anteriormente, para algumas profissionais, as crianças são ou aquilo (boas ou más; vítimas (da pobreza) ou perigo; criança ou peste; bem-comportadas ou malcomportadas). No humanitarismo, são estas as posições possíveis para o sujeito criança vulnerável: (1) ou alguém que precisa de proteção, já que é duplamente vulnerável (graças à sua condição de criança, entendida nos termos da criança universal e graças à vulnerabilidade que a pobreza lhe empresta); (2) ou alguém que, tendo agido de modo inadequado (demonstrando ingratidão, revolta, comportamento agressivo ou desafiador) perde seu estatuto de criança (o monstro, a peste, aquele que “já sabe muito bem o que faz”) tornando-se, entre outras coisas, a encarnação do perigo. Ora, se a criança é isso ou aquilo, o menino que ameaça, desafia e xinga não pode ser uma criança inocente e a ele só resta a posição de verdadeira ameaça. Nestes termos, é difícil que a profissional envolvida na interação consiga acionar o registro do jocoso, ou mesmo acionar sua autoridade etária, frente ao confronto. O menino esbravejando na sua frente é, para ela, não mais um menino, mas representa o perigo (o “bandido”, o “menor infrator”) que tanto teme.

Além disso, se é possível que um menino de 10 anos enfrente uma educadora e imponha sua autoridade a partir de ameaças, é porque, de algum modo, sua “figura” (menino de 10 anos, morador da periferia) pode representar perigo. Pedro, assim como outras crianças que frequentam o Comosg, não são alheias ao modo como são representadas e vistas. Entendem que, parte de ser morador de bairros periféricos, é ser visto como um “perigo em potencial”⁹⁵.

⁹⁵ Aglair Bernardo (2007) analisa as imagens produzidas por câmeras de vigilância na cidade de Florianópolis, demonstrando que o “olhar vigilante”, daqueles que monitoram as imagens produzidas por câmeras espalhadas pelas ruas da cidade, por shoppings, prédios e lojas não é um olhar ingênuo, neutro. Corpos, gestos e estéticas remetem a esquemas classificatórios que identificam “sujeitos suspeitos”. Jovens, de andar despojado, usando jaquetas de moletom largas, bonés, capuz, são interpelados por esse olhar, são constituídos como “sujeitos

Conversando com um grupo de meninas do G2 e G3, aprendi que toda vez que elas vão ao Shopping Center, um segurança as segue. Tainá tinha apenas 9 anos e já afirmava *odiar* ir ao Shopping por isso, *a gente se sente bandido, até quando vou com a mãe é assim*. A professora do curso de Preparação para o Mercado de Trabalho falou mais de uma vez em sala que seus amigos a achavam corajosa por estar ali, num *bairro perigoso*. Um pequeno de 6 anos me contou numa segunda-feira, quando lhe perguntei sobre o final de semana, que havia levado uma “geral” da polícia no domingo à tarde ao lado do campo de futebol. Algumas das professoras que conheci confessaram sentir medo de meninos e meninas de 6, 7 anos. São as mesmas que nunca repreendiam ou falavam com os meninos mais velhos, por acreditarem que eles realmente representavam perigo⁹⁶. Ou seja, não é um espanto que as crianças percebam que podem representar a figura do “perigo”⁹⁷, principalmente os meninos. Sabendo disso, às vezes, procuravam acionar esta imagem para conseguir o que desejam. Tudo se passa como se, em alguns momentos, “testassem” esta possibilidade de interação; se funcionava, confirmavam sua autoridade, se não funcionava, aceitavam o limite imposto. Claro que nem sempre aceitavam os limites ou faziam o que lhes era pedido. Presenciei brigas, discussões e disputas entre estes meninos e meninas e educadoras como Marilda e Tati (que entendo não acionarem traços do humanitarismo com frequência). Em outras palavras, o que espero sublinhar não é uma regra fixa, mas regularidades nas interações e os efeitos que modos diversos de interação (e captura dos sujeitos) produzem. Mesmo porque, a hipótese é que esta “imagem” das crianças como “perigo” (que se opõe à imagem de “criança vítima”), produzida pelo fluxo de discursos, valores e relações de poder do humanitarismo, é dos modos de subjetivação que constituem os sujeitos crianças.

Neste sentido, o que observei é que, para aquelas e aqueles que atualizam traços do humanitarismo com mais frequência, estas “formas mais complexas do jogar-brincar”, dadas nos termos do “is this play?”, sempre encontram uma resposta negativa, “não, isso não é uma brincadeira”. Ou melhor, para estas profissionais esta não é uma possibilidade de relação. A “imagem” dessas crianças como *horríveis* ou *perigosas* não permite que a relação se desenvolva

suspeitos” – perigo. As imagens desenham também um mapa da cidade, dividindo o espaço em zonas suspeitas – as favelas – nas quais o olhar vigilante, em nome da Segurança Pública, adentra casas. Nestes lugares não há o espaço privado. Sujeitos e espaços suspeitos, jovens e bairros populares.

⁹⁶ Estas professoras não são exceções monstruosas, profissionais más que devem ser expurgadas, mas sujeitos que, em algumas situações, reproduzem e produzem configurações, valores, medos que fazem parte do senso comum ou, em outros termos, reproduzem e produzem modos de subjetivação e relações de poder hegemônicos. Por isso não as nomeio, já que a questão aqui não é singularizar profissionais, mas trazer à tona efeitos das relações de poder, modos de subjetivação e diferentes modos de captura do sujeito criança (vulnerável).

⁹⁷ Assim como sabem que, em determinadas circunstâncias, podem também ser capturados enquanto “vítimas”, já que são interpelados desta forma com a mesma frequência.

nos termos, mesmo que paradoxais, do “is this play?”. Pensemos nas profissionais que deixaram o Projeto depois de menos de um mês de atividades, alegando, entre outras coisas, o medo que sentiam das crianças e do bairro. Para elas, crianças como Pedro representavam “perigo”, ou algo forte o suficiente para fazê-las recuar frente às suas bravatas, como Luísa, e até mesmo pedir transferência do bairro. Se não recuam, ou se amedrontam, entram em uma discussão com as crianças, atualizando a possibilidade do sério, da briga, sempre em aberto no enquadre “is this play?”. Era comum que algumas professoras estivessem constantemente gritando e brigando com algumas crianças, discussões acaloradas. Gritos, ameaças e até lágrimas. Se algum dos meninos ou meninas as desafiassem, a resposta era, quase sempre, o confronto. A professora que estivesse envolvida falava ainda mais alto, ordenava e ameaçava. Nestas ocasiões, era comum que algumas crianças não recuassem frente ao confronto e desafiassem, a cada resposta, ainda mais a educadora. Muitas vezes, era preciso levar todos os envolvidos até à coordenação.

Mas, como vimos, algumas profissionais não levam a sério quando as crianças tentam fazer isso, ou seja, elas não ouviam suas bravatas no registro sério. Tati era perita em entrar no registro da brincadeira, do jocoso, e negociar o que queria a partir dali. Nina, Marilda, Aristides e algumas das professoras e funcionárias⁹⁸, faziam isso, não com tanta frequência, mas também com maestria. Entretanto, mesmo que não recorressem ao registro da brincadeira, atualizando a relação dos termos do “this is play”, também não lhes conferiam autoridade para que os ameaçassem ou enfrentassem. Nestes momentos, acionavam a hierarquia etária, tratando seus confrontos como atos de crianças que, enquanto tal, não tem autoridade ou poder para desestabilizá-los emocionalmente nem para desobedecê-los. Para isso, não gritavam nem os ameaçavam; apenas repetiam o que desejavam das crianças num registro de voz mais sério. Na falta de expressão melhor, repetiam o que queriam que as crianças fizessem ou deixassem de fazer, com “autoridade” na voz. O importante é que o desafio, o confronto, não era “aceito” e não os desestabilizava emocionalmente. E, com isso, não quero dizer que esses profissionais não se irritassem com as crianças, que não ficassem brabos ou impacientes, pois ficavam. Como mencionei anteriormente, acredito que a melhor maneira de descrever seu comportamento possa ser encontrada nas reflexões de Aristides, quando afirmou ter aprendido (com Tati, Nina

⁹⁸ Percebo, tardiamente, que as funcionárias envolvidas na limpeza do Comosg e na cozinha estão ausentes nas discussões e descrições da tese. Isso não significa que estas mulheres não sejam ativas no cotidiano. Elas acolhem, conversam e brigam com as crianças diariamente. Negociam regras, limites, dão conselhos, agrados, carinho e broncas também. Como são moradoras do bairro, conhecem os familiares das crianças e seus problemas e são parte das profissionais que se situam ao lado de Nina, Tati, Marilda e Aristides nas discussões sobre as crianças e nas relações com elas.

e Marilda) a *não levar para o lado pessoal*. Aprendeu, como elaborou, que as crianças não desobedecem ou desafiam a ele pessoalmente, Aristides, mas ao professor, *à sociedade, ao mundo que é injusto com eles muitas vezes*. Para Aristides, entender isso foi entender que é possível não se ofender com o comportamento das crianças, mas também, como coloca, *entender o contexto tod,o mas não deixar passar, tem que sempre ensinar respeito, limite né!*

Outra dimensão, que nos fala sobre a recorrência de situações que podem ser enquadradas nos moldes do “is this play” é que, sendo uma possibilidade, elas podem ser acionadas como estratégia disciplinar, mesmo quando as crianças não estão ameaçando ou brigando nestes termos ambíguos. Ou seja, pessoas como Nina, Tati, Marilda e Aristides “resolvem” situações reais de conflito que, para as crianças e jovens, não estão dadas nestes termos. Lembro de Kaio brabo, chutando, ameaçando Tati (ele não tinha dúvidas que “this is NOT play”), mas ela abordou a reação dele nestes termos, e ele acabou relaxando um pouco. Ou seja, a ambiguidade das relações do “is this play?” pode ser acionada também como uma saída para confrontos que não começaram nestes termos. A linha que separa uma coisa da outra é sempre muito tênue e é sempre contextual. Impossível traçar um padrão, um conjunto de regras. Esta é apenas uma das possibilidades a serem atualizadas na relação que, entre outras coisas, traz à tona a proximidade do lúdico e do confronto. Este traço de jocosidade, que nestas situações pode surgir como uma alternativa ao confronto, pode também ser a causa do conflito. O *deboche*, as *gracinhas* estão entre as maiores causas de visitas à sala da coordenação para *uma conversa*.

Por fim, é importante sublinhar que pensar as múltiplas faces e as disputas e desacordos que emergem em torno do brincar no cotidiano do Projeto Renascer foi um caminho para pensar sobre os modos de subjetivação da “criança (e infância) vulnerável”. Para isso, na primeira parte deste capítulo exploramos as disputas em torno do brincar partindo de questionamentos sobre onde, como e quando brincar, relacionando o modo como estas questões são abordadas no Projeto Renascer com modos distintos de subjetivação das crianças, também abordados na segunda parte do capítulo. Entretanto, nesta segunda parte, chegamos às discussões sobre as concepções do “sujeito criança brincante” a partir das brincadeiras *lutinhas* e dos *barracos de brincadeira*, examinadas a partir das considerações de Bateson sobre uma forma paradoxal de brincar, aquela que é baseada não no compartilhamento da mensagem metacomunicativa “this is play”, mas na pergunta “is this play?”. Explorar estas relações nos ajudou a refletir sobre as diferentes concepções do “sujeito criança” e introduziu a questão de como estas diferentes concepções podem influenciar as avaliações feitas sobre seus comportamentos. Isto é, explorar o brincar nos permitiu introduzir questões que tocam aquilo que é entendido como “bom” ou “mau” comportamento. Vejamos a seguir com mais atenção como estas avaliações são traçadas

e como as profissionais do Projeto Renascer e do Comosg lidam com as ações das crianças que são entendidas como transgressões de regras e limitem.

Capítulo 4

Transgressões, resistências e participação. *As conversas e o caderno*

No final da tarde, entro na sala da coordenação para pegar minha mochila e Kaio está sentado na cadeira da coordenadora, girando lentamente. Há outras crianças por ali, conversando. Ele está com um par de óculos de plástico azul vibrante, empréstimo do Mr. Potato largado em cima da mesa. Quando me vê Kaio diz, *Tati, tira uma foto aí de eu pagando de coordenador*. Nisso, cruza os braços e faz uma cara séria, bicudo, cômico. Achei impossível não rir, Kaio fazia graça. Rio. Nisso ouço, logo atrás de mim, a voz de uma das professoras, braba: *sai daí Kaio e vai embora. Para de encher o saco e de mexer no que não é teu!* Kaio olha por sobre os óculos, se debruça na mesa e fala com seriedade, calmamente, *não é assim que a gente fala com os colegas professora. Vamos fazer uma reflexão e conversar da importância de manter o respeito com os colegas*. Todas crianças que estão por ali riem. Kaio imitou Aristides muito bem. A professora, porém, não acha graça e sai da sala dizendo, *menino folgado, só serve pra incomodar!*

*

Kaio era um menino de 10 anos, considerado por muitas das professoras do Projeto Renascer um *grande problema*, uma *peste*, *debochado*, *não tem respeito*, *mimado*, *folgado*, *bem grandinho para saber o que está fazendo*, *impossível*, *horrível*. Parte do que irritava estas professoras era a atitude que descrevi acima. Kaio adorava *fazer gracinhas*, *debochar*, como o encontramos no capítulo anterior, escondendo a máquina fotográfica, falando sobre fotos de cachorros *cagando*, só para *ver minha cara*. Kaio também se metia em outros tipos de confusão: brigava com colegas, desafiava as professoras, trocava objetos (ora aparecia com um tênis, ora com um celular, ora com óculos de sol⁹⁹). Como tinha dificuldades para se concentrar, principalmente se tivesse que ler algo, não ficava parado por muito tempo; andava pela sala das

⁹⁹ A troca de objetos entre crianças era uma das questões que surgiam no cotidiano e que eram acompanhadas com atenção. A maioria delas trocava objetos com frequência. Os adultos responsáveis pelas crianças no Projeto Renascer entendiam que deviam manter estas atividades sob vigilância por algumas razões. Primeiramente, temiam que as crianças mais novas, ou mais ingênuas, fossem enganadas pelos mais velhos. Além disso, às vezes as crianças trocavam objetos que tinha acabado de ganhar, ou que não tinham autorização para trocar, o que poderia causar-lhes problemas em casa. Havia também o perigo de, a partir das trocas, encontrarem-se inseridas em redes de trocas que envolviam itens roubados. Tênis, celulares e bonés eram os objetos mais preocupantes neste sentido. A maioria das vezes, quando uma criança trocava algo que parecia suspeito, as coordenadoras “rastream” os objetos para garantir sua procedência e, caso alguma coisa estivesse sob suspeita, seria confiscada e avisavam pais ou responsáveis.

oficinas que exigiam concentração, conversa com os colegas, mexia em coisas que não devia¹⁰⁰. Se alguém lhe interpelasse e o repreendesse, raramente aceitava os limites impostos passivamente; alguns dias ralhava e ameaçava, outros respondia com *gracinhas*. Nestas situações, suas respostas eram rápidas, sua mente ágil e seu temperamento volátil. Ele, assim como alguns outros meninos, era considerado por parte das funcionárias como um grande *problema*; para outras, Kaio era um *desafio*. Mas todas concordavam que, em determinados momentos, era preciso repreender Kaio, assim como era preciso repreender aquelas e aquelas que faziam algo considerado problemático, errado. No entanto, o modo como as funcionárias lidavam com as crianças nestes momentos, o que consideravam digno de uma repreensão mais dura e quais as consequências, para as crianças, dessas ações, variavam consideravelmente entre as funcionárias.

Neste capítulo vamos abordar estas diferenças e as ações das crianças que são consideradas, em determinadas situações, como afrontas, desafios, desobediências, desrespeito; enfim, que são consideradas transgressões às normas e regras que deveriam obedecer. Interessa explorar quais ações são consideradas transgressões, em que contextos e como aqueles envolvidos na situação lidam com estes momentos de quebra. Um dos caminhos para refletirmos sobre as transgressões das crianças, o modo como são abordadas e suas consequências, vai ser examinarmos o *caderno* no qual os eventos considerados mais graves são registrados. Além disso, vamos examinar as *conversas na coordenação*. Devido à centralidade dessas práticas no cotidiano da instituição, neste contexto de análise os *cadernos* e as *conversas* são abordados como dispositivos disciplinares (FOUCAULT, 1984) e práticas éticas (FOUCAULT, 1997). Como tal são instrumentos de educação moral, acionados em momentos de “quebra moral” no fluxo cotidiano. Eles funcionam como momentos de reflexão ética (ou “demanda ética” nos termos de Zigon (2007)), nos quais é importante marcar para as crianças quais valores e práticas devem ser perpetuados e quais atitudes são desencorajadas¹⁰¹.

¹⁰⁰ Apesar de ter 10 anos e de estar frequentando o quarto ano, Kaio não sabia ler. Ele reconhecia a maioria das letras, mas tinha dificuldades para juntá-las. Percebi isso no dia que fui à sua casa, quando ele me pediu para ler um gibí para ele. Naquela tarde, Kaio decidiu me contar seu *segredo*, envergonhado e me pediu para que não contasse isso para seus colegas. Já o conhecia há mais de um ano e somente naquele momento entendi porque era tão difícil para Kaio acompanhar as oficinas de Reforço Escolar e de leitura propostas.

¹⁰¹ Para Jarret Zigon (2007), um caminho possível para a pesquisa sobre moral na antropologia é o foco nos momentos que denomina “moral breakdown” (traduzido livremente aqui como “quebra moral”). Segundo o autor, na maior parte do tempo somos sujeitos morais que avaliam, escolhem e hierarquizam sem que precisemos parar o fluxo cotidiano para ponderar nossas ações. Ou seja, agimos moralmente sem que seja preciso avaliar cada ação. No entanto, às vezes ocorrem “quebras” nestes fluxos, ou porque nos deparamos com situações inusitadas, sobre as quais é preciso refletir, ou porque alguma regra/norma é quebrada, um valor tensionado. Nestes momentos, denominados pelo autor de momentos de “demanda ética”, somos obrigados a refletir sobre as ações em questão, ponderando valores, normas e escolhendo o melhor curso de ação. Os momentos de “demanda ética”, segundo o autor, são também momentos em que nos colocamos (e nos constituímos) enquanto sujeitos morais.

4.1. Pequenas transgressões?

Todos os dias no Projeto Renascer, em algum momento, alguma criança fazia algo que era considerado “errado” e era, de algum modo, repreendida, fosse por alguma das funcionárias ou por outra criança. As broncas e repreensões eram quase tão comuns quanto as risadas, gritos empolgados e o barulho de pés correndo. As vozes que repreendiam surgiam, às vezes irritadas, às vezes resignadas, às vezes bem humoradas e às vezes exasperadas, repreendendo meninos por insistir, pela milésima vez no dia, em pegar as pipas no horário errado; meninas por brigarem sobre a ordem da fila; crianças por saírem do Comosg sem autorização; por brigarem; por brincarem de *lutinha*; por chutarem a bola de futebol dentro da instituição; por pegarem a bola sem pedir autorização; por não entrarem na oficina no horário devido; por *se fazerem de rogados* e ignorar os pedidos das professoras; por *se fazerem de bobos*; por *fazerem gracinhas, brincadeiras sem graça*; por estarem na coordenação no horário da oficina; por não respeitar a fila do refeitório; por não lavarem as mãos antes de comer ou puxarem a descarga depois de usar o banheiro; por não usarem tênis para jogar futebol; por jogarem a mochila no chão; por correrem no corredor; por subirem na grade da janela; por mexerem nas coisas dos outros; por não respeitarem as professoras; por não respeitarem o colega; por conversarem demais; por não pararem quietos...



Enfim, a lista é quase interminável, pois, como aprendemos com Foucault (1997), no espaço esquadrinhado pelo poder disciplinar, “funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos inadequados, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 1997, p. 149). Neste contexto, as pequenas transgressões diárias, como as mencionadas acima, podem ser abordadas como “formas de resistência cotidianas” a um poder que as conforma e constitui. Empresto a expressão “formas cotidianas de resistência”, do historiador James C. Scott (2002), que a aciona para analisar a resistência camponesa. Scott (*ibidem*) argumenta que, para “trabalhadores que operam, por definição, numa desvantagem estrutural e sujeitos à repressão”, as formas “cotidianas, fragmentadas e difusas” de resistência são muitas vezes a única forma de resistência possível. Se me permito dialogar com sua análise, proposta para pensar um contexto tão diverso da presente tese, é porque entendo que as crianças, assim como os camponeses dos quais fala Scott, encontram-se em uma posição de “desvantagem estrutural e sujeitas à repressão”, ou seja, são sujeitos que tem muitas de suas ações delimitadas por aqueles que ocupam uma posição estruturalmente superior. Para as crianças, a possibilidade de grandes rebeliões ou revoltas está ausente, ou seja, reverter, de modo permanente, as posições estruturais etárias e institucionais nas quais se assenta o poder disciplinar não é uma possibilidade. Neste contexto, o poder disciplinar organiza rotinas, delimita espaços, gestos, discursos, rege os pequenos atos, disciplina, modela comportamentos, organiza o tempo de modo produtivo. Para se opor a ele, muitas das resistências possíveis são prosaicas, pequenas: não entrar na sala da oficina no horário determinado; fazer graça da instrução de uma das professoras; pegar a pipa num horário errado; pedir a bola para várias pessoas até que uma delas a pegue; fingir que não ouviu a professora.

Todos os dias, havia crianças que entravam correndo na coordenação, em busca de pipas ou bolas. Esta era uma cena que se repetia sempre: um grupo de crianças entrava na coordenação à procura de suas pipas (ou de uma bola). Uma das professoras vinha atrás e ordenava, *voltem para lá* [para fora ou para sala da oficina], *não é hora da pipa* [ou bola] *ainda*. As crianças saíam; minutos depois voltavam, queriam as pipas (ou bola), eram seguidos pela professora que os mandava de volta para o pátio (ou para oficina); saíam, voltavam, seguidos por outra professora... e a cena se repetia. Lembro da pequena Aurora, que uma tarde começou suas tentativas de conseguir a bola, num horário em que deveria estar na oficina de Reforço Escolar. Ela veio até mim e me pediu para ir até a coordenação pegar uma bola de vôlei para ela e sua amiga jogarem. Sabendo das regras, perguntei quem era a professora que tinha

autorizado o uso da bola. Ela apontou para o professor de futebol que, coincidentemente, na hora olhava em nossa direção. Ele negou. Aurora se afastou e, instantes depois, a vi na sala da coordenação, pedindo uma bola para Marilda e apontando para mim. Não deu certo. Ouvi Marilda mandá-la para a sala de sua oficina. Dali a pouco, Aurora estava do lado da professora de Educação Física, que dava oficina para o G1 e tinha uma pilha de bolas ao seu lado. Não ouvi o que disse Aurora, mas ela apontou para Marilda, que naquele momento atravessava a área externa em direção ao Cafófo. Desta vez Aurora conseguiu o que desejava. A professora lhe deu uma bola de vôlei. Ela foi correndo, com um sorriso no rosto, em direção à sua amiga.

Aurora conseguiu o que queria, jogar vôlei com a amiga. Foi criativa, persistente e estratégica, demonstrou iniciativa e tenacidade. Todas qualidades valorizadas pelas educadoras do Comosg que, em outra situação, renderiam a Aurora a alcunha de “menina esperta”; no entanto, nesta ocasião, a tornavam “espertinha”. O espaço entre “esperta” e “espertinha”, entre “ter iniciativa” e “desobedecer” é o espaço da norma. Quando as crianças demonstram esta mesma iniciativa, criatividade e tenacidade em relação a algo legitimado pela norma, suas ações são avaliadas como positivas. Se o que fez foi errado, uma transgressão, ela o é a partir da perspectiva da norma. Contudo, para Aurora seus atos podem assumir outros significados. Assim como muitas das ações das crianças que são avaliadas como transgressões e podem ser, para as crianças, modos de realizar as atividades que lhes interessam, de concretizar seus desejos, expressar desconforto, lidar com frustrações, agir no mundo, encontrar caminhos para realizar atividades que consideram interessantes, elaborar aprendizados, lidar com o tédio etc. Neste espaço, entre o que é legitimado pela norma (ou pela autoridade que pode fazer a norma) e o que as crianças fazem cria-se atrito; microconflitos emergem e a imposição de micropenalidades. Neste jogo, as professoras se frustram e sentem que são, continuamente, desrespeitadas. As crianças se inquietam porque sentem que são continuamente tolhidas.

Eu assistia uma oficina com o G1, quando um grupo de crianças tinha uma figura para recortar e não havia tesouras suficientes para todas as crianças, então, enquanto algumas recortavam, outras esperavam. A instrução, repetida algumas vezes pela professora, era que as crianças não conversassem entre si. Era o início da tarde, uma ou duas crianças, sonolentas dormiam nas carteiras, enquanto outras recortavam, algumas conversavam baixinho. A professora estava separando material para a próxima etapa da atividade na frente da sala.

Kaique, um pequeno de 6 anos, se remexia na cadeira inquieto. Era visivelmente difícil para o menino ficar parado. Depois de alguns minutos, ele virou para um lado e se esticou todo em direção à sua colega, quase caindo da cadeira. Só não caiu porque usou a carteira dela como apoio; seguro, pediu a tesoura para a menina, que ainda recortava seu desenho. Como ela não

podia lhe dar a tesoura, começou a conversar com ela. Nisso, foi repreendido: *senta direito Kaique e espera a tua vez de usar a tesoura com calma*. Sentou direito, por instantes. Levantou e começou a andar pela sala, olhando o trabalho dos colegas. *Senta Kaique, já falei*. Kaique sentou quieto, por 3 segundos. Virou então para o outro colega e começou a conversar empolgado, quase caindo da cadeira novamente. *Para quieto um pouco Kaique*, disse a professora. Kaique parou. Pouco depois, levantou novamente, foi até Giovanna, que dormia com a cabeça apoiada nos braços cruzados sobre sua carteira. Ele parou atrás dela e lhe deu um tapinha na cabeça dizendo: *acorda Giovanna*. Ela acordou, muitas crianças riram. Ao ver Kaique e entender o que acontecera, Giovanna dispara: *professora, o Kaique me bateu!* A professora, séria e com a voz alta, o repreende mais uma vez, *Kaique, para de incomodar! Vai sentar, é a última vez que eu aviso, se você fizer mais alguma coisa vai pra coordenação*. Kaique para e senta. Momentos depois, conversa com um colega, novamente inclinando a cadeira para o lado. A professora vê e comanda *já falei pra sentar direito Kaique! E para de incomodar os colegas!* Kaique para. Levanta logo em seguida, vai até o outro lado da sala pegar a tesoura de uma menina que já havia acabado de recortar. Volta correndo. No caminho derruba uma cadeira e uma caixa de lápis de cor, fazendo um enorme barulho. É a gota d'água para a professora. Ela olha para ele irritada e diz, *eu avisei Kaique, que da próxima vez você ia para a coordenação!* O menino respondeu prontamente, *mas é injusto professora, eu só fui pegar a tesoura!*

Kaique obedeceu a professora imediatamente todas as vezes que ela pediu para sentar, parar, ficar quieto. O motivo que o leva até a coordenação, em sua opinião, é injusto, já que ele havia levantado para pegar a tesoura. Além disso, ele havia obedecido prontamente a professora em todas as suas intervenções anteriores. Já a professora fica frustrada por ter que continuamente pedir-lhe que pare quieto, sente que o menino não a respeita (que foi o que relatou para a coordenadora minutos depois). O que para ela eram pequenas transgressões, pequenas afrontas à sua autoridade como professora, para Kaique eram tentativas de pegar a tesoura, de conversar com os colegas enquanto esperava, oportunidade de zombar de uma colega que dormia; enfim, momentos nos quais Kaique “participava”, interagia com o mundo. Em nenhum momento ele se recusou a obedecer a professora e a desafiou. É neste sentido que entendo que estas “formas cotidianas de resistência” ou transgressões podem também ser abordadas enquanto modos de “participação” das crianças em seu cotidiano. A perspectiva que me permite abordar as transgressões e resistências das crianças como formas de “participação” delas em seu cotidiano é inspirada por discussões como a desenvolvida por Ribeiro (2015). Em um artigo no qual discute a importância de etnografias da participação de crianças e

adolescentes em contextos de “proteção à infância”, a autora contrapõe a noção de participação como “tomar a palavra” (ou “dar a palavras às crianças”) à uma perspectiva etnográfica, que está interessada nos modos como as crianças tomam parte nas relações cotidianas (RIBEIRO, 2015)¹⁰². Sua crítica à primeira acepção de participação infantil, aquela articulada tendo em seu centro a noção de “dar voz” às crianças, é que ela é construída sob o pressuposto da “falta de participação ou voz”, que invisibilizaria formas outras de participação, acessíveis às crianças, a partir de uma visão adultocêntrica. É neste sentido que abordo os atos de desobediência, as *gracinhas*, desafios à autoridade, etc, como atos de participação das crianças, como modos como as crianças “tomam parte nas relações cotidianas”. Afinal, a elas não é permitido fazer as regras da instituição, organizar os horários ou rotinas a que são submetidas. Penso que estas pequenas transgressões cotidianas podem ser abordadas enquanto “espaços minúsculos de ação, nos quais as crianças se movimentam, em interação, e que podem ser tomados como espaços de micropolíticas” (RIBEIRO, p. 51), nos quais “negociam” suas possibilidades de ação e a partir dos quais “resistem” às investidas do poder que as constituem e interpelam.



Além disso, muitas vezes, se as crianças expressam diretamente algum desejo em relação ao que querem fazer em determinado momento, alguma crítica, opinião ou frustração em relação às suas rotinas, obrigações ou ao que se espera delas, são repreendidas e/ou deslegitimadas. Como fez a professora do Curso de Preparação para o Mercado de Trabalho, quando Luana, uma das meninas do G3 ali presentes, comentou que sua rotina corrida, com a escola, o Projeto Renascer e suas obrigações em casa era cansativa. A professora discordou

¹⁰² O trabalho de Ribeiro é acionado aqui como um exemplo de uma longa linha de estudos sobre crianças e infâncias que, partindo de uma perspectiva etnográfica, buscam trazer ao primeiro plano da análise os modos como as crianças participam ativamente de seu mundo social. Neste sentido, ver COHN (2000, 2005), BRITO (2014), GREGORI (2000), LOPES DA SILVA (2002), TASSINARI (2009, 2015, 2016), PIRES (2010), OLIVERIA (2005), CARDOZO (2016), FARIA (2014), entre outros.

com a cabeça e respondeu: *Eu já fui jovem, sei que isso não é assim, é sempre história. Vocês são felizes e não sabem, nessa vida boa, só tem que estudar e vir pro Projeto.* Naquele dia, a professora conversava com um grupo de meninas e meninos, alguns do G3 e outros que não frequentavam o Projeto Renascer e estavam ali apenas para fazer o curso. O mais novo entre eles tinha 12 e a mais velha, 15 anos. Aquela era a primeira aula e a professora dizia que eles teriam de aprender a *levar a vida a sério e deixar de ser interesseiros.* Isso porque, continuou, *vocês nunca querem nada com nada, se ajudam em casa é só pra poder sair, são uns dissimulados, como qualquer adolescente.* Foi neste momento em que Luana falou. Ela se defendia, marcava que realmente tinha muitas responsabilidades, que cuidava da casa, cozinhava, lavava roupas e ainda assim ia para a escola e para o Projeto Renascer.

A professora dialogava com uma noção de adolescentes centrada na experiência das classes média e alta, às quais pertence. Para ela, assim como para outras profissionais que trabalham no Projeto Renascer, esta é a imagem dessa fase da vida, pautada em suas próprias experiências. Estas profissionais universalizam o período de “moratória social” que experienciaram ou que proporcionam a seus filhos e filhas e avaliam o comportamento dos jovens do Projeto Renascer a partir destes termos¹⁰³. Neste contexto, quanto mais próximas as crianças estivessem de ser descritos como *adolescentes* e, como tal, receber toda a carga negativa associada a este termo (os *aborrecentes*, como eram descritos), menos legítimas eram suas avaliações e reivindicações e menor o espaço para participação avaliada como positiva¹⁰⁴. Assim, quanto mais velhos ficavam, mais fácil era que suas atitudes fossem avaliadas como transgressões e mais frequente eram os momentos em que recorriam às “formas cotidianas de resistência”.

¹⁰³ O conceito de “moratória social” tem origem no campo dos estudos da juventude, e diz respeito à separação, temporal e espacial, dos jovens proporcionada pelos anos do ensino médio, típica da modernidade. Este é um espaço limiar, no qual é permitido que o sujeito “postergue várias exigências sociais, tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar” (GROPPPO, 2015).

¹⁰⁴ Havia, por parte de algumas profissionais, uma enorme dificuldade em “imaginar” uma vivência outra desta fase da vida. Lembro de uma professora que, depois de ouvir de um menino de 6 anos que ele sabia trocar fraldas, porque às vezes cuidava da irmã, o chamou de *mentiroso*. Outra professora duvidava que uma das meninas, de 7 anos, houvesse sido responsável na casa de sua mãe pelos trabalhos domésticos. Ela dizia que isso era *impossível, história da menina* para sair da casa da mãe (a pequena havia acabado de seu mudar para a casa do pai). A dúvida da professora nascia do fato de que a menina, quando chegou ao Projeto Renascer, não reconhecia letras ou números, não sabia desenhar ou colorir e não sabia praticamente nenhuma brincadeira ou jogo infantil. Para ela, *qualquer criança* saberia fazer essas coisas, que eram *naturais*. O fato de a pequena não saber, em sua opinião, provava que ela tinha problemas neurológicos e de caráter (já que acreditava que a menina *mentia* sobre sua experiência) e não que havia tido uma experiência outra da infância.



Vejamos como estas relações se dão e como as e os responsáveis pelas crianças no Projeto Renascer interagem com elas nestas situações.

4.1.1. Transgressão, resistência e participação

Estou na área externa da instituição, assistindo um grupo de crianças jogar futebol. Um grupo de meninas do G2 está por ali. Elas deveriam estar na oficina de Reforço Escolar, lá dentro. Elas conversam, reclamando que *não tem nada pra fazer* e as ouço decidirem jogar vôlei. Uma delas aproveita a distração da professora da turma do G1 que joga bola ali perto e pega uma das bolas de vôlei que estão no chão. Elas começam a jogar. Minutos depois, ouço a professora responsável pelas bolas gritando: *devolvam a bola, agora não é a hora de vocês jogar vôlei!* As meninas parecem não ouvir. Continuam a jogar como se não fosse nada. Os gritos da professora aumentam de volume, *devolvam a bola e vão pra dentro, não é hora da oficina de Educação Física de vocês.* Entre as meninas, nenhuma reação; elas continuam a jogar normalmente.

A professora continua, agora mais irritada, *já falei, vão pra oficina de vocês e larguem a bola! Nada.* À esta altura, a professora já está ao lado das meninas. *Vocês ficam se fazendo,* diz ela bastante irritada, *me dá a bola e vão pra dentro que é o lugar de vocês agora.* Uma das meninas a olha e diz, *ui, não precisa ficar tão nervosinha!* A que tem a bola nas mãos a olha de lado e diz: *aqui, pega a tua amada bola querida.* Nisso ela larga a bola, solta de sua mão displicentemente, a bola rola para longe e a professora é obrigada a ir atrás dela, xingando, *vocês são um bando de mal-educadas mesmo.* Enquanto isso as meninas vão para onde devem ir, ou seja, para sua oficina, rindo.

Tanto as meninas com a bola de vôlei, como Kaio no episódio no início do capítulo, irritam e, de certa forma, confrontam as professoras com quem interagem nas situações descritas acima. Em ambos os casos, as interações com as professoras começam porque as crianças transgrediam as regras que deveriam determinar suas condutas. As meninas “matam” sua oficina e, além disso, pegam a bola em um horário que não deveriam. Kaio senta na cadeira da coordenadora e pega o Mr Potato sem autorização (o brinquedo deveria estar na caixa de brinquedos). Estes fatos, por si só, já poderiam ser descritos como transgressões das normas de conduta que poderiam render, como vimos, repreensões. No entanto, as crianças não “aceitam” as repreensões passivamente. Kaio faz graça, leva a sério sua posição de “coordenador de brincadeira” e, imitando Aristides, repreende a professora pela linguagem que usou com um *colega* (o professor e coordenador Aristides de brincadeira). É engraçado, todas as crianças ali presentes riem. Mas é também, na perspectiva da professora, uma afronta à sua autoridade. Ela operava no registro do sério, repreendia o menino. Já as meninas, ao serem repreendidas, ignoram a professora. É certo que a ouviram, já que mesmo eu, que estava ainda mais longe dela, ouvi. Mas as meninas não aceitam a reprimenda fingindo que não a ouvem. Quando a professora chega perto o suficiente para tornar esta atitude impossível, debocham de seu nervosismo, enquanto, ao mesmo tempo, fazem o que lhes é pedido, devolvem a bola e vão para a oficina. Mas não sem marcar que sua submissão à professora não é absoluta; desafiam-na ao “largar” a bola para que role para longe, obrigando a professora a correr atrás dela e vão para a sala rindo.

Em ambos os casos as crianças não só transgridem as regras, mas transgridem o comportamento esperado delas frente a uma reprimenda, uma dupla afronta à autoridade. No cotidiano do Projeto Renascer, estas ocasiões são as que representam o maior desafio para as educadoras, ou seja, situação nas quais as crianças não apenas desobedecem, mas apresentam um comportamento que desafia a autoridade que os interpela, seja com humor, como Kaio, ou com dissimulação, como as meninas.

As estratégias das coordenadoras e professoras para lidar com estas situações eram variadas e dependiam de inúmeros fatores, como acontecia na maior parte das vezes em que as crianças opunham resistência. Tati, como vimos, muitas vezes recorria ao registro do lúdico, do jocoso, para lidar com essas situações nas quais era preciso disciplinar as crianças. Fazia isso de dois modos. Em primeiro lugar, ela reconhecia a possibilidade lúdica, jocosa de certas interações que poderiam também dar origem a brigas ou serem qualificadas como desafios e enfrentamentos, isto é, situações nas quais o enquadre “is this play?” era uma possibilidade. Normalmente era assim que Tati fazia com que os meninos do G3, mais dispostos a se contrapor

a limites, fizessem o que ela queria, mesmo quando isso significava abdicar das atividades que prefeririam fazer.

Lembro de uma tarde na qual um grupo de meninos jogava cartas na Sala da TV, alguns do G2, outros do G3. Nenhum deles deveria estar ali, já que todos tinham alguma oficina e uma das professoras já tinha lhes pedido para saírem dali. Eu estava com um grupo de crianças em uma das mesas na sala, era o horário livre delas e jogávamos STOP. Quando Tati entrou na sala e viu os meninos jogando cartas, ela foi direção deles dizendo,

mas que bonito! Vocês acham que isso aqui é casa de jogatinha meus quiridos?! Pedro e Bernardo, vão os dois pra coordenação que eu sei que vocês têm coisa da escola pra fazer, e o restante lá pra fora, tomar um sol, correr atrás da bola que é pra ver se melhora essas cara de vocês que não tá bonito.

Um dos meninos a olhou sério e respondeu com firmeza, *tô de boa de futebol hoje, vou ficar por aqui. Eu já sou bonito.* E continuou a dar cartas calmamente. Tati riu, *mas é muito folgado! Ô Zé Bonitinho, segue o bonde e vai tomar um ar, senão te pego pra ajudar a arrumar a sala.* Meio contrariado, ele levantou resmungando e saiu.

Nesta situação, Tati acionou a jocosidade para chamar a atenção dos meninos, mesmo quando um deles parece não lhe dar atenção. Entretanto, ele também parecia abrir a possibilidade da jocosidade. Mas Tati usava o registro do lúdico quando esta não era uma possibilidade dada de antemão, acionando o enquadre “is this play?” mesmo quando a criança que levava a bronca e discutia não o acionava. Enfim, Tati acabava sempre *brincando* com as crianças, entre broncas, durante as *conversas* na coordenação. Ela não era a única. Algumas funcionárias da instituição responsáveis pela cozinha e pela limpeza também agiam dessa forma com certa frequência.

Outra estratégia acionada por Tati, Marilda e Aristides, era ignorar as crianças quando essas opunham resistência fazendo *gracinhas*, *zombando* ou tentando iniciar um conflito. Agiam como se não se sentissem interpelados pelas *gracinhas* ou respostas das crianças e não reagiam diretamente às provocações. Numa das anotações do *caderno*, a *conversa* era conduzida por Aristides. No caso em questão, três meninos haviam brigado por causa de cartas de um jogo, que as crianças colecionavam e trocavam entre si. O relato registrado no *caderno* descrevia a situação e seguia, afirmando que, quando chegaram na coordenação, os meninos se recusavam a ouvir o que Aristides lhes dizia:

Breno não ouvia o que o professor tinha para falar, tirando sarro da cara do professor. O professor esperou eles tirarem sarro e fez uma reflexão sobre o empréstimo de cartas.

Aristides recorria a esta estratégia com frequência. Ele permanecia impassível frente às *gracinhas* e *deboches* das crianças e, assim que eles se cansavam, retomava sua *conversa* calmamente, propondo as reflexões que acreditava serem necessárias. Essa era uma de suas marcas enquanto professor, reconhecida facilmente pelas crianças; por isso a imitação de Kaio relatada no início do capítulo havia sido engraçada. Na ocasião, a professora havia sido bastante abrupta com Kaio quando o repreendera por estar sentado na cadeira da coordenadora. O menino imitava a tranquilidade de Aristides frente a situações assim, quando crianças o respondiam de forma abrupta ou desrespeitosa. Já, em outras ocasiões, as resistências das crianças podiam resultar em uma discussão acalorada. Mencionei anteriormente uma dessas discussões entre Nina e Ludmila. Ela havia sido chamada na coordenação para uma *conversa* porque estava sempre atrasada e muitas vezes não participava das oficinas e o que começou como uma *conversa* acabou como um *barraco*, nas palavras de Ludmila. No entanto, em relação às coordenadoras, discussões como estas eram bastante raras. Nina e algumas funcionárias da cozinha e da limpeza recorriam às discussões acaloradas com mais frequência. Contudo, seja como fosse, este grupo de profissionais enfrentava, consideravelmente, menos problemas disciplinares. No cotidiano do Projeto, algumas professoras recorriam ao recurso das *conversas na coordenação*, instrumentos acionados apenas em casos considerados “mais graves”, com mais frequência do que outras profissionais. Isto é, algumas dessas profissionais conseguiam conter as transgressões e resistências com mais facilidade do que outras, como veremos a seguir em relação à Marilda e uma das professoras.

Dois meninos do G1 estavam em cima da casinha do parquinho. Sua diversão era subir no telhado da casinha e, logo em seguida, pular em cima de um monte de grama que estava ao lado. Pulavam felizes. Normalmente meninos do tamanho deles não pulavam da casinha. Esta atividade era proibida porque eram muito pequenos e a altura entre a casinha e o chão era muito grande para eles. Contudo, o monte de grama e folhas deixados ali os possibilitava esta pequena aventura fora do comum. Subiam, faziam uma enorme folia, mexiam com as crianças lá em baixo, riam, faziam pose e depois pulavam, e voltavam a subir, repetindo a brincadeira como só crianças conseguem.

Uma das professoras saiu lá fora e viu a cena. Ela caminhou com firmeza até a casinha. Chegou perto quando os envolvidos na brincadeira estavam lá em cima. Ela olhou a cena, séria e os mandou descer, *já!* Eles a ignoraram e continuaram a fazer pose, rindo. Ela insistiu, *desçam já daí! Vocês sabem que não podem subir no telhado da casinha!* Eles continuaram rindo, conversavam entre eles como se ela não estivesse ali. *Eu já falei, tô mandando descer*, disse, dessa vez gritando. Nisso, um dos meninos resolveu olhar para ela, *você não manda em mim!*

Quero ver me fazer descer. Ela, bastante alterada continuou, *vocês tão no espaço do Comosg, eu mando aqui sim! Tratem de descer AGORA! Desçam ou eu vou chamar a Marilda.* Ao ouvir isso, o mesmo menino respondeu, *ai que meda* [medo], *a Marilda uiii!* Enquanto falava, fazia gestos caricaturais de medo, para a alegria de todos que estavam ali; o outro menino repetiu, entre risadas, *a Marilda, que meda, uiuiui.* Os meninos e as crianças por ali achavam aquilo hilário e riam com gosto.

A funcionária então saiu à procura de Marilda, bufando. Pouco depois, Marilda apareceu na porta de entrada da instituição, ela falou lá de longe com a voz firme, *desçam já daí, e venham pra coordenação que quero conversar com vocês.* Os meninos pularam lá de cima e se dirigiram para a coordenação. O falador foi resmungando entre os dentes, *uia! o cara não pode fazer nada que já perseguem.*

No caso descrito acima, o que tirou os meninos do telhado da casinha, e acabou com a brincadeira, não foi a menção da Marilda, que implicava, por parte da professora, a ameaça de que iriam acabar na sala da coordenação, para uma *conversa* que iria, provavelmente, ser registrada no *caderno*. O que parou os meninos foi a presença física de Marilda chamando-os. Assim que ela apareceu e pediu que eles descessem da casinha, eles desceram e, mesmo que resmungando sobre as supostas “injustiças” da vida, seguiram suas instruções. O que os levou a obedecer a Marilda e não a professora que os chamava? Certamente a autoridade investida na posição de coordenadora ocupada por Marilda ajudou. No entanto, Marilda e também Aristides já eram respeitados na maior parte do tempo, mesmo quando Tati era a coordenadora. Assim como algumas das funcionárias que trabalhavam na cozinha e na limpeza ou o professor de violão.

Para entendermos esta questão, gostaria de lembrar do confronto entre Pedro e Luísa, na sala da TV, mencionado no capítulo anterior. Como vimos, quando Pedro enfrentou Luísa, ela recuou, conferindo autoridade ao menino. Argumentei que, em situações similares, alguns profissionais, como Aristides e Tati, acionariam a possível dubiedade da interação (entendida no enquadre do “is this play?”) e, a partir daí, do registro do jocoso, do lúdico, afirmariam sua posição de autoridade frente às crianças. Argumentei também que, para que esta virada seja possível, é preciso que aqueles interagindo com as crianças as percebam a partir de uma economia moral que aceite a possibilidade da multiplicidade dos sujeitos. Isto é, é preciso que quem interage com as crianças possa percebê-las a partir de múltiplas posições de sujeito. Se as únicas posições de sujeito possíveis às crianças são as posições excludentes de “vítima” ou “perigo”, o menino na frente de Luísa, bradando ameaças, só poderia representar o “perigo”, já que estava longe da postura subserviente associada à vítima no humanitarismo. Se retomo esta

construção analítica é porque penso que ela pode nos ajudar a compreender por que algumas funcionárias e funcionários têm, na maior parte do tempo, menos problemas disciplinares com as crianças.



Por um lado, isso lhes permite um campo maior de negociação com as crianças. Se não se sentem ameaçadas por elas, podem interagir com mais liberdade, ou seja, sentem-se livres para confrontar e impor limites pois não temem por sua integridade física em nenhum momento. Algumas profissionais, como Tati e algumas das funcionárias responsáveis pela limpeza e pela cozinha, acionam a jocosidade com frequência; outras, como Marilda, permanecem no registro da seriedade, mesmo quando as crianças tentavam confrontá-la com *gracinhas* e *deboches*; algumas funcionárias da cozinha e Nina são consideradas pelas crianças como *brabas*; elas impõem respeito e calam *gracinhas* e *respostas espertinhas* literalmente *no grito*. Aristides mantém a calma estoicamente ou, como Tati, aciona o lúdico. O que todas e todos têm em comum é que não têm medo das crianças, mas as abordam enquanto *crianças*, que, às vezes, são irritantes, mal-educadas, desafiadoras, agressivas, chatas, teimosas, mas, ainda assim, *crianças*. Entre estes profissionais, em nenhum momento este estatuto está em jogo; seu comportamento desafiador, espertinho ou agressivo, não lhes retira este lugar social. E crianças, enquanto sujeitos sociais, são múltiplas, educadas, *respondonas*, agressivas, carinhosas, chatas, espertas e *espertinhas*. Além disso, sendo crianças, estão inseridas em uma hierarquia etária, sujeitas à autoridade dos adultos. Isto é, qualquer que seja sua posição na hierarquia

institucional, professora, cozinheira, coordenadora, responsável pela limpeza, são hierarquicamente superiores às crianças e parte da autoridade que exercem sobre as crianças emana desta posição.

Já, para as professoras que percebem as crianças a partir das possibilidades dadas pela economia moral do humanitarismo, determinados comportamentos das crianças extinguem a possibilidade de que sejam entendidas como crianças. Nesta perspectiva, crianças são, por definição, seres inocentes, vulneráveis, dóceis. Estas são características morais das crianças. Claro que esta perspectiva admite pequenas transgressões, desobediências e *gracinhas*, mas há um limite¹⁰⁵. A partir do momento em que a criança cruza esta linha, seu estatuto de “criança” é posto em xeque, tonam-se *bem grandinhos para saber o que estão fazendo*. Ao cruzarem esta fronteira, os sujeitos perdem seu estatuto de *crianças*, tornam-se sujeitos que, na maioria das vezes, representam perigo. Neste movimento, a autoridade etária também é diluída; o medo distancia, mas, ao mesmo, aproxima. A criança passa a exercer autoridade sobre a professora, como fez Pedro com Luísa¹⁰⁶.

Mas, independentemente de qual seja o pressuposto a partir do qual operam as educadoras e educadores, às vezes é preciso conduzir as crianças até a sala da coordenação para uma *conversa* que, por vezes, é seguida de um registro no *caderno*. Este é o grande rito disciplinar (e ético) do Projeto Renascer. Passamos agora para sua análise.

¹⁰⁵ Este limite é traçado com base em vários fatores que, muitas vezes, não são diretamente relacionados com os comportamentos individuais das crianças. Neste sentido, questões de gênero e raciais fazem diferença: se a criança é considerada “fofa” ou não, quem são seus familiares, o local de moradia. A combinação desses e outros fatores é o que acaba por determinar os limites daquilo que é considerado aceitável no comportamento da criança e o quão distante, ou próximo, ela está de cruzar a linha do “perigo”.

¹⁰⁶ É interessante marcar que, nem sempre, é o comportamento da criança que faz com que ela cruze esta linha. Nesta economia moral, como vimos, os pais ou responsáveis podem facilmente se converter nos algozes, que “negligenciam” as crianças e, neste movimento, acabam por expor as crianças a situações que os tornam *bem grandinhos*. Isso significa que, se as crianças têm uma família reconhecida como “estruturada”, dificilmente os comportamentos desafiadores das crianças serão entendidos como ameaças. Ou seja, seus comportamentos, mesmo quando muito parecidos daqueles considerados *pestes*, não são classificados desta forma. Lembro de uma conversa entre um menino que frequentara o Comosg e uma das professoras que identifiquei como operando, majoritariamente, a partir do humanitarismo. Nós três observávamos um grupo de meninos do G1 brincando no final do dia. Alguns deles se engalinhavam numa brincadeira de *lutinha*, derrubando algumas cadeiras que estavam no pátio. Ao ver a cena, Jefferson comentou: *nossa, vocês têm que ter muita paciência. Eu lembro como a gente incomodava, eu e o Bento, sempre brincando de lutinha e sempre na coordenação pras conversas com a Tati*. A professora discorda com a cabeça e diz: *o Bento sim, vê como ele acabou, mas você não, nunca foi problema, tem uma família estruturada*. Bento é um dos meninos dos quais falamos no início da tese. Ele havia sido morto em função de conflitos gerados pelo tráfico de drogas; alguns de seus familiares também estavam envolvidos. Jefferson era filho de uma família descrita por esta profissional como “estruturada”: sua mãe e seu pai eram bastante presentes em sua vida e ambos tinham um emprego de carteira assinada (fato raro entre as crianças atendidas pelo projeto). Para a educadora, mesmo que Jefferson e Bento fossem, quando crianças, melhores amigos, era impossível lembrar deles como iguais.

4.2. O rito disciplinar e ético

Aristides entra na coordenação, com o semblante sério, conduzindo Tainá (10 anos), Camile (9 anos), Glau (6 anos) e Gael (8 anos). Ele pede que as crianças se acomodem nas cadeiras perto da mesa onde estou trabalhando, consultando documentos sobre o Projeto Renascer. Ele fecha a porta da coordenação e ficamos apenas nós lá dentro. As três meninas aproximam suas cadeiras e Gael fica mais afastado. As cadeiras formam uma espécie de meia lua. Aristides senta-se de frente para os quatro e pergunta: *Tainá, o que aconteceu?* Ela aponta para Gael e responde num só folego:

Ele bateu no Dudu. Pegou a bolinha dele e bateu nele. O Dudu tava jogando bolinha, o Gael veio e pegou a bolinha dele, e depois bateu nele. A gente foi e bateu no Gael, eu dei um soco e um chute, aí ele xingou a Camile. Eu só defendi meu irmão, porque ele é pequeno.

Aristides ouve atentamente. Quando Tainá termina seu relato, ele olha para Gael e pergunta: *Gael, o que aconteceu?* Gael, endireita as costas e, num tom indignado, responde: *elas vieram, as três, e me bateram, me chutaram e xingaram.* Ao ouvir isso, Aristides lhe pergunta: *e você? Bateu no Dudu? Pegou a bolinha dele?* Gael responde, desta vez falando baixinho e olhando para as mãos: *ele tinha jogado a bolinha pra cima, aí eu fui lá e peguei. Acho que bati nele, mas ele não queria a bolinha.* Assim que Gael começa a falar, Tainá e Camile tentam interromper. Nisso, Aristides olha para elas e pergunta: *o nome de vocês é Gael agora? Esperem que agora é a vez do Gael falar.*

Quando Gael termina, Aristides abre o pequeno caderno que tem nas mãos. Este caderno contém anotações sobre o comportamento das crianças que foram levadas até a coordenação para uma *conversa*. Ou seja, foram levados até lá por uma professora, funcionária ou coordenadora, para conversar com alguém da coordenação, porque fizeram algo considerado errado.

Aristides folheia o caderno e comenta, olhando para Tainá e Camile: *é a terceira vez que vocês duas aparecem aqui nesses últimos tempos porque bateram em alguém.* Ele escreve algo no caderno e continua: *já conversamos sobre isso, não é assim que resolvemos problemas, não é com violência, porque violência gera violência. Bater todo mundo sabe, conversar ninguém sabe.*

Tainá o interrompe, braba: *sempre os meninos são os anjinhos, as professoras tratam eles como anjinhos.* Aristides argumenta que naquele momento ninguém estava falando isso, *eu não*

acho que meninos são anjinhos, aqui ninguém é anjinho. Tainá não se conforma e, com o apoio de Camile, continua sua argumentação: *mas as professoras agem como se os meninos fossem anjinhos, é sempre nossa culpa!* Termina a frase num tom indignado, bufando e, de cara fechada, cruza os braços na frente do peito. Gael permanece calado. Ele está meio em pé, encostado na mesa ao seu lado, com o rosto apoiado em uma das mãos, olhando para as meninas.

Depois do desabafo de Tainá, Aristides, num tom um pouco impaciente, fala: *a culpa é de todo mundo. Não é batendo que a gente resolve nada. Os meninos não são anjinhos, nem vocês. Agora, Tainá, fala para o Gael qual é o problema.* Tainá endireita a coluna, olha para Gael e fala, num tom mais calmo: *só quero que tu não bata mais no meu irmão, primeiro porque ele é meu irmão, e também porque ele é pequeno.* Aristides então lhe diz:

e quando alguma coisa assim acontecer você pode vir falar comigo, e eu posso conversar com o Gael ou outra pessoa, se eles não te ouvirem. Mas não é para bater, violência só gera violência. Temos que conversar para resolver os nossos problemas na vida.

Mas Tainá não se convence e responde indignada: *tá, aí ele vem aqui pra secretaria e o Dudu fica machucado e ele fica sem nenhum machucadinho? Ele só vem aqui e nada acontece, e o Dudu continua machucado, isso não é justo!* Ao ouvir as palavras de Tainá, Camile concorda entusiasticamente. Exasperado, Aristides fecha o caderno abruptamente e diz:

então tá! E é isso. Todo mundo bate em todo mundo e esta é a solução? Então vocês me dizem qual é a solução, que eu já não sei mais. O que vocês me sugerem? Como a gente pode resolver isso?

Termina de falar e olha para os quatro. Gael olha para os pés, Glau continua calada, Camile olha para Tainá que responde: *eu sei que não tenho razão, mas é que eu odeio quando alguém bate no meu irmão.* Aristides respira fundo e abre novamente o caderno. *Obrigada Tainá,* diz ele. E, se dirigindo a Camile pergunta: *e você Camile, porque bateu no Gael? O que você tem para dizer para ele?* Ela olha para Aristides e, com um sorriso no rosto, fala: *ele bateu no meu cunhado e eu fui lá defender ele.* Intrigado, Aristides pergunta: *como teu cunhado? Que cunhado?* Ainda mais sorridente Camile responde: *minha irmã [Glau] é namorada dele, vive beijando, abraçando ele, se é meu cunhado eu defendo.*

As três meninas riem, e Gael, de cabeça baixa, ri também. Aristides volta a ficar impaciente: *isso não é piada Camile, não é hora de fazer piadas, estamos falando sério aqui.* Camile se endireita na cadeira, olha séria para Aristides e fala com a voz firme:

tu sabe que eu tinha quatro pessoas na minha família, agora já perdi duas, foi muito triste. Só tenho duas pessoas agora, minha mãe e minha irmã, tenho que defender elas. Ele xingou minha mãe, bateu no meu cunhado, tenho que defender!

Calmamente, Aristides argumenta:

é triste Camile, que você tenha perdido pessoas da tua família, mas não é isso que está em questão. Não é porque você perdeu pessoas que pode bater nos outros, temos que conversar e não bater nos outros.

Todos ficam em silêncio e Aristides continua: *Tainá, o que você tem para dizer para o Gael?* A menina cruza os braços novamente, endireita a coluna e, olhando para Gael, diz: *não bate mais no meu irmão e desculpa pelo soco.* Em seguida, sem que Aristides precise intervir, Camile completa: *desculpa Gael, e não quero que tu bata no meu cunhado de novo.* Todos riem, Glau quebra seu silêncio: *desculpa por ter puxado teu cabelo Gael.* Os olhares se voltam para Gael, que está em pé ao lado de sua cadeira. Ao perceber que todos lhe observam, Gael fala com convicção: *eu já pedi desculpas!* Aristides responde rapidamente: *eu não ouvi.* Sendo seguido pelo eco das três meninas: *eu também não!* Gael murmura em alta velocidade: *desculpa.* Aristides questiona: *desculpa por quê?* Gael responde baixinho, *desculpa por...* e suas palavras se perdem no som que inunda a sala quando a porta é aberta e alguns meninos entram em polvorosa à procura de suas pipas. As quatro crianças aproveitam a quebra e, com o consentimento de Aristides, saem da coordenação. Ele escreve mais alguma coisa no caderno e sai também. Uma das professoras o chama na área externa.

*

O caderno referido acima era uma espécie de “Livro de Ocorrências Escolares” (LOE), tão comum nas escolas públicas brasileiras. No “Livro de Ocorrências Escolares” são anotadas “situações que afetam de forma negativa o andamento das aulas” (FONSECA *et al*, 2014). O nome lembra os Boletins de Ocorrência, emitidos em delegacias policiais para registro de um suposto crime. Desta forma, não é de se espantar que, as anotações na maioria dos LOEs sigam uma lógica similar aos Boletins de Ocorrências: data, nomes dos envolvidos, descrição do fato e assinatura dos envolvidos. O Projeto Renascer não é uma escola, mas como vimos ao longo da tese, isso não impede que muitas das práticas de seu cotidiano reverberem práticas escolares. O caderno onde são anotadas as questões disciplinares é uma dessas práticas e as anotações ali apresentam uma estrutura similar à estrutura apontada por outros pesquisadores para o LOEs (FONSECA *et al* (2014); MORO (2003), GAMA (2009)). No entanto, ao contrário do que estas

pesquisas encontraram nos LOEs, no Projeto Renascer a linguagem usada nos registros do caderno não remete à linguagem policial, não há “vítimas”, nem “acusados”, nem “infrações”¹⁰⁷. Além disso, no *caderno* há o registro do encaminhamento que a coordenação dá ao caso, sendo isso necessário e, muitas vezes, a coordenadora ou coordenador que faz a anotação registra alguns pontos centrais da *conversa* que teve com as crianças.

Assim, ali são anotadas, com mais ou menos detalhes, todas as confusões, enfrentamentos e conflitos que alguma das funcionárias e funcionários na instituição percebem como graves o suficiente para ser marcados, tanto no *caderno* quanto com uma *conversa* “oficial” com a coordenadora ou o coordenador responsável. Pois o rito do *caderno* sempre envolve uma *conversa*, isto é, uma tentativa de reflexão com as crianças envolvidas sobre seu comportamento. Essas reflexões podem ser mais breves (como no caso descrito acima) ou envolver longos diálogos que duram uma hora ou mesmo toda uma manhã. Na verdade, mais importante que as anotações em si, são as *conversas na coordenação*. É esta dupla, *caderno – conversa na coordenação* e seus encaminhamentos, o principal recurso disciplinar do Projeto Renascer para situações consideradas mais problemáticas. Como dito acima, estas são situações que as professoras, professores e funcionárias não conseguem resolver sozinhas, ou que consideram que ultrapassaram o limite das pequenas interrupções diárias e devem ser marcadas com uma *conversa* na coordenação e um registro no *caderno*. Às vezes, é o próprio coordenador (ou coordenadora) quem conduz as crianças à coordenação, como no caso acima, porque acredita que uma repreensão rápida não bastaria. Mas, nem sempre que alguém é enviado ou chamado na coordenação, a *conversa* vai resultar em uma anotação no *caderno*. Algumas *conversas* bastam por si só, ou seja, nem toda *conversa* vai para o *caderno*, mas toda anotação no *caderno* envolve uma *conversa*. Além disso, nem todas as transgressões chegam até a coordenação; na maioria das vezes, as crianças são repreendidas rapidamente pelas professoras e funcionárias quando fazem algo considerado errado e, logo em seguida, todas e todos continuam as atividades.

Quando as crianças são encaminhadas à coordenação, o primeiro passo é esclarecer os motivos que as levaram até ali. Como veremos a seguir, na maior parte das vezes as crianças chegam até ali ou porque brigaram entre si ou em função de um conflito com uma professora ou funcionária da instituição. Para cada uma dessas situações há procedimentos diversos. Em casos de brigas, é preciso ouvir todos os envolvidos, como acompanhamos com Aristides, as meninas e Gael. Nas palavras de Tati, isso é importante porque *atrás de um tapa normalmente*

¹⁰⁷ Mas isso não significa que alguns profissionais não acionem a linguagem e procedimentos policiais com as crianças, como veremos adiante.

tem um xingamento. Muitos registros no *caderno* que envolvem brigas contêm uma descrição do que cada uma das crianças envolvidas relatou aos coordenadores:

Pedro Lucas e Yuri estavam na rua, o Yuri achou que o Pedro Lucas estava falando dele. Assim o Yuri começou a bater no rosto dele. Os dois ficaram grudados, se agredindo.

Carlos Eduardo, Fernando e Thomas. Os três meninos brigaram. Segundo o Fernando, Thomas pediu para que ele pegasse um anel que estava no campo. O Fernando pegou depois não quis entregar. Assim começaram a brigar. O Fernando destaca que Thomas encostou o pinto nas costas dele. Relatou assim a briga. O Thomas relatou que o Fernando não devolveu o anel que era dele e o xingou, e assim começaram a brigar. O Carlos Eduardo foi chamado para relatar também a briga e fez um relato bem parecido com o do Luiz.

Importa esclarecer quem fez o quê durante as brigas por algumas razões. Primeiro, é preciso responsabilizar as crianças pelo que fizeram, entender se alguém deve pedir desculpas, ou se é preciso entrar em contato com pais e responsáveis, etc. A partir de uma perspectiva disciplinar, se “castigar é corrigir” e não apenas punir, é preciso entender a transgressão em seus detalhes, entender a conduta da criança em relação à sua própria trajetória e ao conjunto de crianças atendidas, e a partir daí traçar um plano, um *encaminhamento*¹⁰⁸. Além disso, quando registrados no *caderno*, estes episódios permitem que se documente o comportamento individual das crianças entendido como transgressor e que suas ações sejam compreendidas em relação ao seu comportamento passado. Ao consultar o *caderno*, Aristides pôde ver que as meninas já haviam sido enviadas à coordenação naquele semestre por um comportamento similar.

Mas elucidar quem fez o quê em seus detalhes também é importante para que as crianças possam refletir sobre suas ações. Para que possam tomar parte no processo que se espera, que não seja apenas punitivo, mas resulte em uma mudança de comportamento duradoura. Assim, é preciso que as crianças “trabalhem sobre si mesmas”, avaliem as ações que as levaram até à coordenação e proponham alternativas para seus comportamentos. Nas conversas que acompanhei, um dos questionamentos chave envolvia perguntar às crianças se elas acreditavam que um tapa, ou um xingamento, havia resolvido de algum modo seu problema inicial; o que poderiam ter feito para evitar a briga; que comportamento seria mais adequado. Enfim, o

¹⁰⁸ Lembro que, segundo Foucault (1997), no regime do poder disciplinar, a arte de punir “não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão” (1997, p. 152). Como demonstra Foucault, ela faz funcionar cinco operações distintas: (1) é preciso “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir”; (2) “diferenciar indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra”; (3) “medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor, as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos”; (4) “fazer funcionar, através desse medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar”; (5) “traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal” (*idem*, p. 152- 153).

objetivo era que as crianças elaborassem alternativas, imaginassem caminhos que não passassem pelo confronto físico ou verbal. Como vimos acima, nem sempre esta parte *conversa* acontecia sem percalços. Tainá questionou a justiça desse procedimento; afinal, seu irmão ficaria machucado e o Gael *sem nenhum machucadinho*. Enquanto Camile procura tornar as suas ações legítimas usando a perda (trágica, pois violenta e abrupta) de dois membros de sua família como justificativa.

Já, caso as crianças fossem encaminhadas à coordenação em função de algum conflito com as professoras ou funcionárias, o procedimento era um pouco diferente. Neste caso, a professora ou responsável relatava o que havia acontecido e essa era a versão registrada no *caderno*. Neste caso, só havia uma versão do conflito, a versão daquela ou daquele que ocupasse a posição hierarquicamente superior, na qual estava investida a autoridade e legitimidade para relatar o evento. Normalmente, a professora ou funcionária que mandava as crianças para coordenação relatava a transgressão e voltava para suas atividades, deixando as crianças na coordenação para a *conversa*. Aqui também as crianças eram incentivadas a refletir sobre o modo como se conduziram durante a interação que resultou no conflito. A maioria dos casos resultava em algum tipo de *encaminhamento*. Os mais comuns eram pedidos de desculpas (como em relação à briga das meninas e Gael), e chamar os pais ou responsáveis para uma *conversa*. Algumas vezes, as crianças eram suspensas das atividades (fosse por horas ou dias). Por fim, caso houvesse alguma anotação no *caderno*, era preciso que as crianças assinassem seu nome no final do registro, marcando assim sua responsabilização.

Esta era de certa forma, a “estrutura” básica deste mecanismo disciplinar e ético, acionado quando alguém entendia que as crianças haviam cometido uma transgressão que passava dos limites das pequenas transgressões cotidianas (fosse por sua gravidade ou em função da repetição de pequenas transgressões). Vejamos agora, com mais cuidado o que os registros no *caderno* nos dizem e o que eram as *conversas na coordenação*.

4.3. Os cadernos

Como dito anteriormente, os *cadernos* contêm anotações sobre o comportamento dos alunos que foram levados à coordenação por fazer algo considerado uma transgressão mais séria de alguma norma, regra ou limite. Durante a pesquisa, acompanhei muitas crianças durante as *conversas* na coordenação, algumas das quais resultaram em registros nos *cadernos*. Além disso, tive acesso aos *cadernos* de 2012 e 2013. Vejamos o que eles nos dizem.

Em 2012, foram 67 casos anotados no caderno: 53 envolviam apenas meninos; 6 apenas meninas; 6 meninos e meninas; uma entrada era sobre a mãe que *solicitou ajuda com o cartão do Bolsa Família* e outra, logo no início do ano, era sobre *dependentes químicos usando o espaço do Comosg*¹⁰⁹; 19 das anotações eram sobre um estudante apenas; 25 casos envolviam dois estudantes; 12 das entradas envolviam três crianças; em 5 entradas quatro crianças estavam envolvidas; em 3 entradas, cinco crianças e, em um caso, dez estudantes foram chamados. Alguns estudantes aparecem apenas uma ou duas vezes nas anotações; outros aparecem mais. Pedro Lucas e Yuri são os meninos que mais figuram nas páginas do caderno de 2012, cada um estava envolvido em 8 casos; Ariel é a menina que mais aparece, 4 vezes.

Em 2012, em relação aos motivos que levaram aos registros, dos 67 casos registrados, 37 dizem respeito a brigas; 26 mencionam *deboche, falta de respeito com a professora e responder à professora*; 4 são porque as crianças saíram sem autorização do Comosg; 2 por não entrarem na oficina; 2 porque as crianças subiram no telhado da casinha do parquinho; 2 porque as crianças desligaram o relógio de energia do Comosg; 1 por roubo de biscoitos; 1 por colocarem palitos de sorvete no aparelho de DVD; 1 por que a crianças estavam mexendo nas coisas de um colega sem autorização e, finalmente, 1 porque a menina estava *querendo se fazer de adolescente*.

Já em 2013, foram 104 entradas no caderno: 86 envolvendo apenas meninos; 9 apenas meninas; 8 com meninas e meninos. Uma das anotações é sobre a visita de uma mãe que *veio falar sobre o comportamento dos filhos*. Em 36 casos há apenas um estudante envolvido; em 37, dois estudantes; em 13 casos haviam três alunos envolvidos; em 4 casos, quatro alunos; em 9 casos, cinco alunos, e casos envolvendo seis, sete, oito, onze e treze estudantes apareceram apenas uma vez. Novamente, alguns aparecem apenas uma ou duas vezes, enquanto outros mais. Pedro Lucas aparece em 14 anotações, Bernardo em 13, Andrei em 12, Breno e Pedro em 9. Quanto às meninas, Ariel aparece em 4 anotações e Allana em 3.

Em relação às causas que levaram as crianças à coordenação e ao registro no *caderno* em 2013 temos, 50 casos que envolvem brigas; 39 que envolvem *deboche, falta de respeito com a professora e responder à professora*; 13 registros são porque as crianças saíram sem autorização; 5 porque não entraram para suas oficinas; 4 registros porque as crianças estavam

¹⁰⁹ Nesta entrada lemos: *Dependentes químicos usando o espaço do COMOSG. Solicitamos a Nina para tomar providências. A Nina informou que vai pedir para o Jair fechar a porta hoje*. Durante o trabalho de campo, observei que era comum que dependentes químicos ficassem sentados na frente do Comosg. Eles chegavam normalmente no final do dia e utilizavam o tanque que ficava na parte externa da instituição, permanecendo por ali, muitas vezes, durante a noite. Contudo a presença deles não era contínua; muitas vezes não apareciam por meses. De acordo com funcionários da instituição, moradores do bairro, eles *desapareciam* por causa de ações policiais ou dos traficantes da região.

pulando da casinha do parquinho; 1 registro por jogar pedra numa janela e 1 registro por jogar pedra em passarinhos; 2 registros por que a criança mexeu nas coisas de um colega sem autorização; 1 registro porque crianças cuspiram no reservatório de água; 1 registro porque uma criança apareceu com dinheiro no Comosg e distribuiu entre os colegas e 3 registros porque alguma criança levou um celular diferente para o Projeto Renascer.

Há algumas coisas que chamam a atenção em relação a estes números. Primeiro, como fica claro, a grande maioria das entradas nos *cadernos* diz respeito ao comportamento de meninos. As meninas quase não figuram no *caderno*, mas isso não significa que não cometam transgressões ou que não sejam repreendidas. No entanto, transgressões relacionadas a elas acabam não sendo abordadas como questões que chegam ao ponto de serem registradas. Voltarei a esta questão com mais demora a seguir. Percebe-se também que a grande razão que leva os meninos à coordenação para uma *conversa* que termina com o registro no *caderno* são as brigas, seguidas de perto por situações que envolvem o que é denominado *deboche*, *falta de respeito*, *fingir que não ouviu*, *responder à professora*. Quanto ao número de crianças citadas em cada um dos episódios, o mais comum são os casos que envolvem 1 ou 2 crianças. Na maioria das vezes, se há apenas uma criança envolvida, ela é conduzida à coordenação e repreendida por *falta de respeito/deboche*. Ou seja, nestes casos, o problema que leva a crianças até a coordenação se desenrola, na maioria das vezes, entre a criança e uma das professoras. Mas esse não é o único motivo para uma criança ir sozinha para a coordenação. Algumas vezes elas acabam lá por ter faltado oficinas ou saído sem autorização. Já, em se tratando de duas ou mais crianças, as brigas ganham destaque, seguidas de perto pela *falta de respeito/deboche*. Nestes casos, muitas das anotações apontam estas duas razões juntas: as crianças tanto estavam brigando quanto, quando repreendidas, *debocham*, *riem da cara da professora*, *respondem* (ou seja, não aceitam passivamente a reprimenda oral, argumentando com a professora ou professor). Quando os registros envolvem somente crianças, eles tendem a descrever as nuances e reviravoltas da situação com detalhes: quem disse o que, quem fez o que, isto é, é possível ler um registro das versões de cada uma das crianças sobre o ocorrido. Quando o problema envolve crianças e uma professora ou funcionária da instituição, os registros tendem a ser breves e contêm apenas a perspectiva da professora ou funcionária sobre o que aconteceu.

Um fato que chama atenção na comparação entre os registros nos dois anos é que número de entradas entre 2012 e 2013 quase dobrou. Alguns fatores podem nos ajudar a entender este aumento. Primeiramente, 2013 foi o primeiro ano em que Tati não estava mais na coordenação do Projeto. Sem sua presença, as relações disciplinares mudaram um pouco. É inegável que Tati era uma grande influência no cotidiano da instituição, já que estava lá há mais de 10 anos.

Sua ausência produziu efeitos e um deles foi no sentido disciplinar. Tati exercia uma autoridade quase inquestionável; as crianças raramente a desafiavam seriamente e tendiam a obedecer a seus pedidos e comandos com mais facilidade do que a outras profissionais. Além disso, em 2013, havia cerca de 40 crianças a mais matriculadas no Projeto. Outro fator que, na leitura de Marilda fez diferença, foi que os meninos no “centro do *caderno*” (aqueles que aparecem na maioria das anotações) em 2013 estavam frequentando o Projeto Renascer todos no mesmo turno. Em 2012, eles ficavam divididos entre o turno da manhã e o da tarde, e dois deles, em função de atividades da escola, não iam ao Projeto todos os dias. Para Marilda, este foi um fator decisivo para a escalada nos eventos problemáticos, *juntou todo esse grupo, porque são adolescentes e crianças que tem as histórias parecidas, muito fortes, e eles se identificam, chamam atenção, juntou todo esse potencial deles pra confusão e foi isso*. Assim, 2013, sem a presença de Tati, com mais crianças e com o grupo de meninos mais problemático no mesmo turno, apresenta quase o dobro dos registros no *caderno*.

O ano de 2013 viu também o aumento dos telefones celulares no bairro. Assim, uma “nova categoria” de encaminhamento para a coordenação surgiu: a criança que aparecia com um *celular desconhecido*. Em 2012, a maioria das funcionárias e funcionários da instituição não tinham telefone celular, pais e responsáveis também não, nas fichas de matrícula era bastante incomum encontrar um número de celular. Mas, em 2013, as coisas mudaram um pouco. Os celulares ainda era artigos incomuns, mas não mais raros; cerca de metade das funcionárias e funcionários já os tinham e algumas mães e familiares das crianças também. Ou seja, mais celulares circulavam pelo bairro, mas não o suficiente para que uma criança com um celular na mão não chamasse a atenção. Em um ambiente marcado pela precariedade financeira, crianças com celulares ou com dinheiro o suficiente para distribuir entre os colegas (como aconteceu em 2012) chamavam a atenção, como ficou devidamente anotado no *caderno*. Se já havia um cuidado em relação aos objetos que eram trocados, quando celulares apareciam, este cuidado era redobrado, e os responsáveis contatados.

Os problemas anotados no *caderno* nem sempre se limitam a questões disciplinares e nos ajudam a refletir sobre a diversidade de questões que as profissionais que ali trabalham procuram resolver. Em 2012, uma das anotações dizia respeito ao pedido da mãe de uma das crianças matriculadas, que queria ajuda para aplicar pelo Bolsa Família. Esta era uma prática comum, apesar de figurar no *caderno* apenas uma vez. Muitas moradoras do bairro, tivessem ou não suas crianças matriculadas no Projeto Renascer, pediam a ajuda das funcionárias da coordenação do Projeto Renascer para preencher formulários, acessar sites da Internet e

entender documentos. A maioria delas era analfabeta ou tinha dificuldades para entender os meandros da burocracia estatal.

As anotações no *caderno* também nos permitem vislumbrar o lugar do Projeto Renascer no bairro e o diálogo que mantém com outras instituições. Em algumas das anotações, encontramos referências a problemas que aconteceram na escola onde as crianças estudam. Muitas vezes são as próprias professoras que pedem ajuda às coordenadoras do Projeto Renascer. Numa dessas ocasiões, a coordenadora registra que é preciso chamar a mãe de um menino para que conversem sobre as *agressões no Laura Lima*. Neste caso, uma das professoras da escola havia pedido à Tati ajuda para lidar com o menino que, segunda ela, estava brigando demais na escola. Houve também um caso de suspensão, recurso que era usado com bastante parcimônia, de uma menina porque ela havia roubado um objeto da Creche Local.

Consultando os *cadernos* também é possível vislumbrar o cuidado que as profissionais tinham para que o que acontecesse no Comosg não extrapolasse suas fronteiras e fosse resolvido “fora” do espaço e da estrutura institucional. Como em um dos casos relatados no *caderno*, sobre uma briga. Segundo o relato, a mãe de Raul, um menino do G2, havia vindo a coordenação reclamar que ouvira Maria Ísis, do G3, *xingar* seu filho de *menina* durante um jogo de futebol¹¹⁰. A mãe estava muito nervosa e exigia uma providência da coordenação. O registro continua afirmando que as coordenadoras conversaram com a mãe, explicando os procedimentos em casos assim, *fazemos uma reflexão com os envolvidos*. Isto é, dentro da lógica interna da instituição, seria necessário chamar Raul e Maria Ísis para que ambos conversassem sobre o desentendimento. A mãe, ainda nervosa, decidiu não seguir o procedimento padrão, mas levar o filho para casa. Em seguida, vem a parte do relato sobre a conversa com Maria Ísis que, depois que a mãe de Raul foi embora, foi chamada na coordenação.

Maria Ísis alega não saber o que está acontecendo, pois a mãe de Raul a ofendeu [...]. Conversamos no sentido de esclarecer o ocorrido e pedimos o máximo de calma, pois o mundo está cheio de violências e que os nossos problemas sejam resolvidos no Comosg. Orientamos também Maria Isis no sentido do tratamento também com outras crianças e que suas atitudes sejam repensadas, pois gestos rudes podem refletir em nós mesmos. Conversamos novamente com a mãe de Raul para que tudo seja esclarecido.

Tanto no texto do registro quando nas conversas que seguiram o episódio, era evidente o cuidado com que a situação estava sendo tratada. Isso porque, Maria Ísis e Raul vinham de

¹¹⁰ Como sabemos, dentro da lógica de relações de gênero pautadas pelo machismo, chamar um menino de *menina* é ofensivo, já que as qualidades atribuídas ao feminino são vistas como pejorativas se acionadas para descrever o masculino.

duas famílias que pertenciam a lados opostos nas disputas locais. Ambas as famílias eram conhecidas, todos sabiam de suas desavenças, que já tinham escalado e envolvido confrontos armados no passado. A preocupação das coordenadoras era que a briga entre Maria Ísis e a mãe de Raul pudesse ser o estopim de algo maior. Por isso marcar, para Maria Ísis, para a mãe, para o menino e no registro no *caderno*, a importância de procurar resolver os problemas que surgiam no Comosg, *no Comosg*. Há referências a casos similares em outras entradas dos *cadernos*, quando crianças ameaçam de chamar pessoas de fora para bater em algum colega com o qual tinham um conflito.



Lembro do que dizia Tati, durante uma *conversa* na sala da coordenação. Os dois meninos estavam ali em função de uma briga e haviam sido levados até a coordenação pela própria Tati. Contudo, não foi exatamente a briga que os levou até lá. No meio da briga, Nathan havia dito a Erik que chamaria o Fulano (um jovem do bairro) para bater nele, e o Erik tinha respondido que ele chamaria seu primo para bater no Fulano. O problema era que, dizia-se no bairro que, tanto Fulano quanto o primo Erik, estavam envolvidos no tráfico de drogas, mas a partir de lugares diferentes.

Quando chegaram na coordenação, depois de dar oportunidade para que os meninos contassem, cada um a sua versão da história, Tati marcou seu ponto: *Nathan, tu prestou a atenção no que tu falou? Por uma discussão de parquinho, tu quer chamar outro rapaz pra bater num colega teu, aqui do Projeto! Tu não é assim cara!* Nathan, com a voz presa na garganta respondeu: *ai Tati, mas é foda, ele fica me chamando de magrinho*. Ao ouvir isso, Tati

sorri e diz com seu melhor sotaque manezinho: *mas tu é magrinho quirido!* Neste momento, até Nathan sorriu. Tati continuou, agora com seriedade e firmeza:

Ele não precisa até chamar de magrinho, pode te chamar pelo nome, melhor, beleza. Agora, você vai dizer assim, Erik, eu não gosto que me chamem de magrinho, isso me ofende. E tu Erik, vai aprender a respeitar o colega! O cara não ri, não gosta do apelido, para com a brincadeira. Respeita, deixa de ser bobo quirido. Mas uma coisa que vocês dois tem que aprender na vida é que se foi você quem fez alguma coisa, é com você, não é com outra pessoa. Você não pode ter uma discussão com alguém e chamar outra pessoa pra tentar te representar. Isso é uma atitude covarde, senão um chama ciclano o outro o beltrano e as pessoas vão vir brigar por uma coisa que não é responsabilidade delas!

Como no caso de Maria Ísis e Raul, a preocupação de Tati era que uma *briga de parquinho* acabasse se tornando algo maior, caso pessoas de fora fossem chamadas. No contexto em que vive, esta era uma preocupação constante, já que no bairro haviam facções distintas disputando território. As crianças eram moradores de espaços controlados por grupos diferentes e algumas delas tinham laços com pessoas envolvidas com grupos rivais. Em sua *conversa* com os meninos, Tati dialogava com um valor que lhes é caro, a coragem, e a partir daí procurava ensiná-los a responsabilizarem-se por seus atos, e a resolverem seus problemas por si só. Como ela mesma já havia comentado comigo, era preciso se contrapor à lógica que ela relacionava ao tráfico de drogas, a obrigação de “vingar a honra” de seus aliados. Isso era ainda mais importante já que alguns meninos haviam perdido alguém próximo em confrontos armados. As disputas do bairro nunca chegaram a causar problemas sérios dentro da instituição. Contudo, se a convivência tranquila de crianças e moradores era possível na área do Comosg, era também em função das pequenas intervenções cotidianas e do cuidado das coordenadoras para que os conflitos que se desenvolviam no espaço da instituição não atravessassem a rua. Neste sentido, as *conversas na coordenação*, como a que acompanhamos acima, eram essenciais. Voltaremos a este ponto a seguir. Contudo, antes que possamos voltar nossa atenção para as *conversas*, gostaria de explorar com mais detalhes uma dimensão específica dos registros no *caderno*, a saber: o fato de que são os meninos (e não as meninas) seus grandes protagonistas.

4.3.1. Os meninos do *caderno* e as meninas ausentes

Em 2012, dos 67 registros, 53 envolviam apenas meninos; em 2013, dos 104 registros, 86 envolviam apenas meninos. Alguns meninos figuram com mais frequência nos registros; em 2012, Bernardo e Pedro Lucas estão no centro de alguma confusão em 8 registros cada um. Já em 2013, Pedro Lucas figura em 14 registros, Bernardo em 13, Andrei em 12 e Pedro e Breno em 9 registros cada um. Muitas vezes, estes meninos aparecem no mesmo registro, ou seja, é algo que faziam juntos que os leva até à coordenação, fosse uma briga e/ou sair sem autorização e/ou faltar oficinas e/ou *deboche, falta de respeito*. É inegável que os meninos são os protagonistas do *caderno* e que, mesmo entre os meninos, há alguns que estão “no centro” do *caderno*. Sobre este aspecto dos registros no *caderno* gostaria de propor dois conjuntos de reflexões interligadas. Em primeiro lugar, interessa refletir sobre esta discrepância, entre os registros que envolvem as meninas e os meninos. Interessa compreender o que esta ausência das meninas nos registros do *caderno* pode nos dizer sobre as construções de gênero entre as crianças e aquelas e aqueles envolvidos em seu cotidiano. Em segundo lugar, gostaria de refletir com mais cuidado sobre os meninos “no centro” do *caderno*.

Olhando os números do *caderno* podemos facilmente ter a impressão que as meninas não cometem transgressões; afinal, entre 2012 e 2013 foram 168 registros nos *cadernos* e as meninas figuravam em apenas 29. Mas, ao mesmo tempo, gostaria de ter em mente o que disse Tainá durante a *conversa* na coordenação com Aristides, quando foi repreendida junto com Camile, por brigas frequentes. Quando Aristides aponta as outras ocasiões em que elas haviam brigado, a pequena demonstrara frustração, argumentando: *sempre os meninos são os anjinhos, as professoras tratam eles como anjinhos [...] é sempre nossa culpa!* Penso que devemos levar o que disse a pequena Tainá a sério. No entanto, como é possível que Tainá se sinta dessa forma, se no *caderno* encontramos quase que exclusivamente situações que envolvem apenas meninos? Proponho pensar sobre estas diferenças a partir de um jogo entre o visível e o invisível que as relações hegemônicas de gênero ajudam a construir e acredito que o “caso do roubo das paçocas” possa nos ajudar.

Era dia de Festa Junina. Crianças e professoras fantasiadas, brincadeiras e bandeirinhas. Na hora do lanche da tarde, uma enorme mesa fora arrumada na área externa, com muitas guloseimas juninas, paçoca, pé de moleque, maria mole, pipoca e salgados feitos pelo pessoal da cozinha. Além disso, uma rede de supermercados havia doado muitos bolos. A mesa estava bonita e farta. Quando as crianças foram liberadas das brincadeiras para comer, houve uma enorme confusão: pequenas mãos ávidas agarravam paçocas, copos, bolos, pipoca. Algumas

professoras tentavam pôr ordem na bagunça, sem muitos resultados. As crianças se amontoavam e se acotovelavam ao redor da mesa; algumas pegavam mãozadas de paçoca e pé de moleque enchendo bolsos. Uma das professoras, vendo um grupo de meninos pegando mais paçocas do que considerava adequado, se aproximou deles repreendendo-os. Ao serem interpelados por ela, os meninos foram até a outra ponta da mesa, onde retomaram suas atividades, estocando paçocas no bolso enquanto comiam bolo e pipoca.

A professora ficou ainda mais irritada. Ao ser parcialmente ignorada, juntou-se a outra profissional, igualmente escandalizada com o comportamento dos meninos. Eu estava perto da mesa, ao lado de Marilda, servindo refrigerante para as crianças quando as duas professoras vieram até Marilda, então coordenadora, reclamar dos meninos. Elas relataram o roubo das paçocas, indignadas, *são sempre os mesmos Marilda*, disse uma delas. *Eles fazem por desaforo, é essa falta de educação que eu não aguento*, complementou a outra. Marilda ouviu as queixas sem falar nada. Quando as duas terminaram, ela foi até onde os meninos estavam e disse com calma, *peguem só o que vocês vão comer, depois, no final da festa, o que sobrar a gente divide*.

As duas professoras, que continuavam ao meu lado, avaliaram que a atitude de Marilda havia sido muito branda. Ficaram ainda mais frustradas ao perceberem que Marilda conversava com Nina, que disse em voz alta, olhando para as professoras, *mas a festa é pra eles! Deixa eles comerem o quanto quiserem!*

Um tempo depois, não haviam mais paçocas da mesa. Era intrigante que o que eram enormes pilhas de paçocas, fossem pratos vazios; havia, realmente, muita paçoca no início da festa. Quando constataram que as paçocas já haviam acabado, as duas professoras voltaram a demonstrar indignação com os meninos. Falavam sobre a *má educação* deles, a *falta de respeito* em voz alta. Um dos professores de futebol, que também participava da festa, foi perguntar às professoras o que havia acontecido. Logo depois da conversa, ele reuniu os meninos envolvidos perto de uma das paredes da instituição. Ele lhes pediu que encostassem as mãos na parede, com os braços estendidos e as pernas afastadas, o procedimento padrão das “gerais” policiais. Cerca de 8 meninos, entre 6 e 12 anos de idade, levando uma “geral” do professor, que tirava as paçocas que encontrava em seus bolsos. Em nenhum momento o professor gritou ou foi agressivo com os meninos. Assim que ele pediu que colocassem as mãos na parede, eles sabiam exatamente o que fazer, e o fizeram sem reclamar ou demonstrar estranhamento. Afinal, a maioria deles, incluindo o menino de 6 anos, já havia “levado geral” da polícia em outras ocasiões; aquilo era parte de seu cotidiano. Foram poucas as paçocas encontradas, só 11. Ao final da revista, os meninos foram dispensados. Mas o mistério continuava, onde tinham ido

parar as paçocas? O consenso entre aquelas professoras e professores envolvidos nesta busca é que os meninos tinham comido o que haviam pego e que iam passar mal a noite.

No final da tarde, quando as crianças começavam a ir para casa, Branca de Neve, uma menina de 10 anos, grandes olhos e comportamento “exemplar”, parou do meu lado. Ela abriu a mochila e discretamente me mostrou o que tinha dentro: um montão de paçocas! Com um sorriso maroto no rosto e uma piscadela, ela fechou a mochila e foi embora.



Em nenhum momento daquela tarde, depois do desaparecimento das paçocas, alguém pensou em revistar ou questionar meninas. Afinal, os meninos foram vistos pegando mãozadas de paçocas no início da festa. Mas essa não era a única razão para as meninas como Branca de Neve não terem sido confrontadas. Neste sentido, Branca de Neve e a maioria das meninas, eram invisíveis. Enquanto os meninos, mesmo que não tivessem sido vistos pegando as paçocas no início da festa, são os primeiros na mente de todos quando alguma coisa assim acontece. Isso porque, há todo um conjunto de expectativas, valores e práticas em relação às meninas e aos meninos que os diferencia e orienta o olhar e as relações que as educadoras estabelecem com as crianças. As expectativas em relação ao comportamento “ideal” para meninas e meninos são diversas; assim como é distinto aquilo que se acredita que meninas e meninos façam. São estas expectativas, valores e imagens idealizadas, situadas numa matriz de características e relações hegemônicas de gênero, que tornam Branca de Neve invisível em se tratando do “roubo” das paçocas, mas extremamente visível quando senta de pernas abertas, por exemplo. Nesta perspectiva, os meninos são sempre suspeitos em situações como o caso do roubo das

paçocas, isto é, são extremamente visíveis. É estas expectativas que Branca de Neve dialogava: sabia que ela estaria acima de qualquer suspeita naquela tarde.

Entretanto, é exatamente o que torna os meninos extremamente visíveis que, em outras situações, os torna invisíveis. A sensação de Tainá, compartilhada por Camile, de que as professoras não repreendem os meninos tanto quanto as meninas, pode estar ligada a esta “invisibilidade” dos meninos, principalmente aqueles que são considerados “problemas”. Meninos como Pedro, que constantemente desafiam as regras, confrontam tanto as figuras de autoridade quanto os colegas, acabam, de certa forma, se tornando invisíveis. Muitas professoras lidam com o desafio que estas crianças representam, ignorando-os. Isso lhes dá mais liberdade, acabam circulando com mais facilidade pela instituição porque poucas são as professoras que chamam sua atenção. Pedro, por exemplo, passou quase o ano todo sem frequentar uma das oficinas com seu grupo, a própria professora comentou comigo. Ela disse que, mesmo sabendo que o menino deveria estar em sua oficina, decidiu não insistir para que ele viesse, nem avisou a coordenação. Segundo ela, fazer algo sobre o assunto, obrigar o menino a entrar na sala só ia lhe causar problemas, já que ela o considerava *uma peste*. Ela argumentava que o obrigar a entrar na oficina só ia fazer com que sua dinâmica de sala ficasse mais difícil, porque Pedro a contrariaria durante toda a oficina, *incomodando os colegas, fazendo gracinhas, tirando a atenção de todo mundo*¹¹¹.

Além disso, graças a questões levantadas no âmbito dos estudos de gênero, sabemos que há uma tendência a monitorar e reprimir o comportamento das meninas com mais austeridade, já que as expectativas sobre o comportamento considerado adequado para meninas tendem a ser mais rígidas. Neste sentido, Tainá estava certa: as meninas são, realmente, interpeladas com mais frequência para que ajustem seus comportamentos. Enquanto era possível para os meninos ficarem sentados com as pernas abertas de modo displicente, por exemplo, as meninas eram constantemente repreendidas por adotar esta postura. Também eram reprimidas com mais frequência se apresentavam comportamentos considerados agressivos ou se falavam palavrão. Isso não significa que as meninas não briguem, ou apresentem comportamentos mais

¹¹¹ As poucas meninas que representam desafios disciplinares mais sérios, como Ariel, a menina que mais figura no *caderno*, ou Maria Ísis que, apesar de não aparecer nos registros do *caderno*, era considerada um problema, também desfrutavam, de certa forma, dessa invisibilidade. Mas as duas eram exceções, meninas que, graças à agressividade que demonstravam quando confrontadas, eram evitadas por muitas professoras. Contudo já que a maioria das meninas não apresentava um comportamento abertamente agressivo com frequência, elas não desfrutavam dessa dimensão de invisibilidade que vem da tentativa, por parte das professoras, de evitar o conflito.

agressivos. O que observei, neste sentido, era que elas eram mais cuidadosas em relação a isso, mais “discretas”.



A primeira vez que percebi que as meninas também tinham seus momentos de agressividade foi sem querer. Ao virar a curva do corredor, surpreendi Tete, peito estufado, desafiando Augusto ao lado do bebedor. Tete tinha a metade do tamanho de Augusto, mas avançava sobre ele decidida, dentes cerrados, prestes a brigar. Depois desse dia, passei a observar as meninas com mais atenção e percebi que os momentos em que demonstravam agressividade, brigavam entre si e com os meninos, eram muito mais frequentes do que eu pensara. No entanto, elas eram, certamente, mais “discretas”, cuidavam para que não houvesse professoras por perto. Ao contrário dos meninos, que brigavam e esbravejavam onde estivessem (uma das razões para o número elevado de registros no *caderno*), as meninas, a maior parte do tempo, só o faziam quando acreditavam que ninguém as observava. Se a cena do bebedouro me impressionou, outras cenas vieram depois: Ema braba, empurrando a prima mais nova; Bárbara, sempre quieta e doce, dando uma bronca em uma amiga enquanto a segurava pelo braço com força; a pequena Valentina, com seus grandes olhos negros, chutando a canela de Pepe, que a desafiava. No entanto, vi todas estas cenas de canto de olho, discretamente. Quando conversei com algumas meninas sobre isso, perguntado se nunca brigavam, Pietra comentou que, normalmente, *menina briga no banheiro*. Além disso, as meninas acrescentaram que, entre

meninas, o mais comum são os *barracos*. *Mulher é barraqueira Tati*, foi a explicação de Júlia¹¹².

O modo como as meninas interagem está ligado, entre outras coisas, com referenciais do feminino que constroem uma corporalidade fluida, maleável, e possibilidades de ação acolhedoras, gentis, maternais. Delas, espera-se que sejam sensatas, emocionais, mas não agressivas. Já o modo como os meninos interagem está ligado, entre outras coisas, com um modelo de masculinidade que valoriza o confronto físico, as demonstrações de força e agressividade, falar alto, o corpo que ocupa espaço, duro¹¹³.

Vistos de longe, grupos de meninas e meninos demonstram este contraste, e as pequenas disrupções nos modelos hegemônicos, principalmente nos modelos do feminino. Lembro de observar, numa tarde ensolarada, dois grupos, um de meninos e outro de meninas, vindo da Vila Cachoeira para o Comosg. Os meninos vinham andando. Eram cinco, bonés, bermudas e chinelos. Dois deles carregam as camisetas displicentemente nas mãos. Faziam barulho, ocupavam espaço, na calçada, na rua. Uns vinham mais à frente, outros atrás; distante, um cachorro os acompanhava. Andavam arrastando os chinelos, com as pernas levemente abertas. Os braços balançam ao lado do corpo, às vezes empurram aquele que estava ao seu lado. Um deles enrolou a camiseta que segurava na mão sobre si mesma e, quando se deu por satisfeito, começou a usá-la para atingir os colegas. Imaginei os estalos quando a camiseta bateu nos braços, dorso e pernas dos outros meninos. Ele fez isso três ou quatro vezes, até que um deles lhe deu um tapa na cabeça que fez seu boné voar longe. Do outro lado da rua, na calçada, o grupo de meninas se movimentava. Todas estavam muito próximas umas das outras; eram 4 meninas entre 11 e 13 anos, braços dados, conversando, rindo. Quando uma das meninas da ponta dizia algo, suas cabeças ficam mais próximas, como se trocassem confidências. Caminhavam juntas, uma pequena parede móvel de pernas, shorts, chinelos e risadas. Quando um dos meninos falou algo para elas, ouvi uma delas gritar, *ti fodi!* Eles continuaram a mexer com elas, elas os ignoraram mais um pouco, mas, logo em seguida, uma delas lhes mostrou o dedo do meio dizendo algo que não ouvi, mas que, pela expressão em seu rosto, não era um

¹¹² Este contraste entre a “passividade” demonstrada por meninas frente a figuras de autoridade escolares e seu comportamento entre pares em espaços onde as professoras não circulam é apontado em outras pesquisas sobre o tema. Neste sentido, ver Carvalho (2001), Pereira (2010), Santos (2007)

¹¹³ Penso que, em alguns aspectos, este poderia ser considerado o modelo de “masculinidade hegemônico” no contexto do bairro. Nos termos propostos por Connel e Messerschmidt (2013), o conceito de “masculinidade hegemônica” não deve ser compreendido como um termo fixo “é desejável eliminar qualquer uso da masculinidade hegemônica como fixa, trans-histórico. Esse uso viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade” (p.252). É exatamente esta característica a abertura para as discussões de historicidade das construções de gênero e o reconhecimento da possibilidade de outras construções da masculinidade que o torna interessante.

elogio ou gracejo. Todos atravessaram a rua. Os meninos ficaram ao redor da pedra na frente do terreno do Comosg, as meninas vieram até onde eu estava e sentaram do meu lado. *Uns mala, ficam se achando*, disse Pietra, se referindo aos meninos.

O que observei durante a pesquisa é que é exatamente esta construção da masculinidade que a coordenação do Projeto Renascer procura disputar. Neste sentido, o trabalho de Aristides com os meninos é esclarecedor. Sua figura oferece um contraponto à masculinidade hegemônica. Aristides é um capoeirista, é forte, *se vira* desde muito novo contribuindo para o orçamento doméstico, tem uma moto, tem uma ligação forte com a mãe, *é temente a deus*, todos valores compartilhados com a construção da masculinidade hegemônica. No entanto, fala sobre sentimentos e demonstra emotividade, não permite que os meninos falem de modo depreciativo sobre meninas e mulheres ou “mexam” com elas, raramente responde a afrontas, não demonstra agressividade ou briga. Como vimos, Aristides é conhecido por manter a calma mesmo frente às afrontas abertas das crianças. Além disso, falava abertamente sobre o assunto, *conversa* com os meninos sobre o que significa ser *homem*, sublinhando a importância da honra masculina, mas a desvinculando do controle do feminino e da agressividade em suas *conversas*. Aristides era acionado, pelas coordenadoras, como um exemplo para os meninos no “centro” do *caderno*. Isto é, aqueles considerados como os maiores desafios do Projeto Renascer.

4.3.2. Os meninos no centro dos cadernos

Quando Marilda falava dos meninos mais citados no *caderno* de 2013, ela inicia sua fala comentando que todos eles têm em comum *histórias parecidas, muito fortes*. Neste pequeno grupo, o mais novo dos meninos tinha 10 anos e o mais velho tinha 14 quando terminei o trabalho de campo. São esses os mesmos meninos cujos nomes figuram na lista de encaminhamentos ao Conselho Tutelar e que tiveram seus casos abordados na reunião a que me referi anteriormente, juntamente com outros quatro casos. A maioria deles já circula nas redes de Proteção à Infância e Adolescência há alguns anos. Suas experiências de vida eram parecidas com a história de Ariel, a única menina que figura no *caderno* mais do que 3 vezes (ela aparece 6 vezes em 2012 e 4 vezes em 2013). Um desses meninos teve seu caso encaminhado ao Conselho Tutelar pela primeira vez aos 5 anos. Naquela época, o pequeno já havia precisado de cuidados médicos por maus tratos algumas vezes. Outro, conhecido pelo Conselho Tutelar desde muito novo, também já havia sido inserido no Sistema Socioeducativo, tendo recebido uma medida socioeducativa por furto. Assim, eram sujeitos que representavam

quase de forma ideal tanto a figura da “vítima” (de maus tratos, negligência) quanto a figura do “perigo”.



Estes eram os meninos mais invisíveis e visíveis do Projeto Renascer. Visíveis, pois seus comportamentos, às vezes bastante confrontador e agressivo, chamava a atenção de todos e todas, crianças e professoras. De certa forma, eles “ostentavam” sua força e autoridade. No entanto, como vimos na descrição da interação entre Pedro e Luísa, e Pedro e Pietra, suas demonstrações de agressividade eram, muitas vezes, mais um jogo do que um comando. Isto é, algumas vezes, os meninos “brincavam” com a possibilidade de impor seus desejos a partir da força, acionando a dubiedade das relações estabelecidas nos termos no “is this play?”. Quanto mais seus interlocutores os levavam a sério, mais fácil era que se comportassem dessa forma e quanto mais velhos se tornavam, mais comum era esta atitude. O que, ao mesmo tempo, tornava-os cada vez mais “invisíveis”, pois a maioria das professoras e das crianças não se sentiam seguros para confrontá-los sobre seus comportamentos.

Para a coordenação do Projeto Renascer, suas trajetórias de vida, constituídas por um número surpreendente de eventos dramáticos, entre abusos, abandonos, mortes, fome, agressões físicas (algumas vezes cotidianas), exposição a substâncias psicoativas ilegais, a ambientes nos quais as armas de fogo são objetos comuns, eram acionadas como o lugar a partir do qual deve-se se refletir sobre suas ações. Não exatamente como uma *justificativa* como me explicaram Marilda e Tati, mas como o contexto no qual eles *aprenderam a ser gente*. Assim, expostos a situações que colocavam sua integridade física, moral e psicológica em perigo com

frequência, vão crescendo, *sem confiar em ninguém, achando que é assim que se vive, achando que a vida dele é nada, que ninguém se importa. Crescem com ódio, fome, dor e tristeza. Acham que são lixo, são tratados como lixo, desde que são pequenos*, disse Nina. Quando ela insistia em não expulsar ninguém do Projeto Renascer, nem mesmo os meninos no centro do *caderno*, era porque acreditava, como vimos, que expulsá-los só iria reiterar aquilo que criou o problema em primeiro lugar.

Apesar da oposição que enfrentava neste sentido, Nina não recuava. Recusava-se a expulsar os meninos. Era preciso então encontrar formas de lidar com suas transgressões. Muitas vezes, os meninos ficavam suspensos do Projeto Renascer por alguns dias. Ao contrário do que imaginei num primeiro momento, isso os incomodava. Primeiro porque se estavam suspensos não podiam frequentar o espaço da instituição, não podiam ficar sentados na pedra lá na frente vendo o movimento da rua, não podiam usar o campo de futebol, nem a mesa de ping pong e não tinham direito às refeições diárias. Além disso, não podiam participar das oficinas de capoeira ou futebol, nem assistir as oficinas de dança, ou jogar Banco Imobiliário (uma das atividades favoritas dos meninos durante seus horários livres), nem conversar com Tati, Marilda ou Aristides na coordenação. Para alguns desses meninos, ser suspenso também significava ter problemas em casa, com pais e responsáveis.

No entanto, em alguns casos, o recurso a suspensão não parecia apropriado às educadoras. Já que, no que se refere a estes meninos, as questões de disciplina e os encaminhamentos são questões complexas, sem solução fácil. Os encaminhamentos demonstram tentativas de abordar os desafios. Numa dessas ocasiões, encontramos uma entrada com descrição detalhada sobre um problema envolvendo três desses meninos, Pedro Lucas, Breno e Andrei. Tudo começa com os meninos saindo do Comosg sem autorização. Depois de desaparecerem por um tempo durante a tarde, eles reaparecem, segundo o relato, soltando bombinhas na frente da escola. Ao serem repreendidos por uma das professoras, eles começam a xingá-la, do outro lado da rua, mas acabam voltando para o terreno do Comosg, onde voltam a brigar com a professora, acusando-a de X9, por ter contado à coordenadora que eles haviam saindo sem autorização. Inicia-se então uma *discussão aos berros entre a professora e os adolescentes*, que acaba com todos na sala da coordenação. Depois dessa descrição, lê-se:

Conversamos sobre os encaminhamentos feitos para cada adolescente e lamentamos o comportamento e as atitudes que este grupo vem tomando.

Comunicamos que as nossas atitudes têm sido no sentido de atenêe-los no que for possível, dando também oportunidades de escolhas para que tenham um futuro melhor e melhores condições de vida, mas lamentamos o desinteresse que este grupo vem apresentando.

Encaminhamento: Segunda-feira Breno, Pedro Lucas e Andrei ficarão aos cuidados de Marilda, na coordenação, fazendo atividades que a coordenação achar necessário.

Ficaram, realmente, os três na coordenação, organizando arquivos e materiais para o Comosg, junto com Marilda. Muitas vezes, quando as coordenadoras tinham disponibilidade, encaminhamentos como este eram comuns, quando os meninos, ao invés de serem suspensos, tinham que ficar mais tempo próximos das coordenadoras, ajudando-as com tarefas, *conversando*. Lembro de uma aula de capoeira durante a qual Aristides, ao invés de mandar Pedro sair por seu comportamento desafiador, determinou que ele teria de fazer um pedaço da sua tarefa escolar antes de cada tentativa de fazer o movimento de capoeira que procurava aprender. Na maioria das vezes, os meninos acabavam por obedecer às determinações da coordenação. Poucas foram as vezes em que algum deles desafiou, abertamente, a autoridade das coordenadoras ou de Nina. Durante o trabalho de campo, apenas Ruan desafiou, brigou e ameaçou Nina e Marilda a ponto de assustá-las. No entanto, Ruan voltou à instituição alguns dias depois, pediu desculpas e, depois de uma longa *conversa*, pôde voltar às atividades. Tendo “aprontado” novamente no dia seguinte, indo para a coordenação para uma *conversa*, dispensado da coordenação, “aprontado” mais uma vez, indo para a coordenação... e assim voltado à rotina.

Ao insistir em manter os meninos no Projeto Renascer, as coordenadoras tornam explícitos tanto o modo como concebem estes meninos como o que entendem ser seu trabalho ali. Por um lado, mantê-los no Projeto é uma recusa em aceitar que eles sejam definidos apenas por seus comportamentos desafiadores. É preciso pensar em *encaminhamentos* para que este comportamento possa ser modificado, mas é preciso lembrar que eles são também outras coisas; que são solidários e responsáveis em outras ocasiões por exemplo. Por outro lado, estas profissionais entendem que seu trabalho como educadoras é também pensar em alternativas para trabalhar com estes meninos e seus familiares. Além disso, é preciso entender que nem os meninos, nem seu trabalho, deve ser avaliado em termos individuais ou morais. Se os meninos não mudam seu comportamento em função das intervenções e ações promovidas pelo Projeto Renascer, isso não os invalida nem como crianças, nem como público-alvo. Assim como não invalidada o trabalho que é realizado ali.



Parte do desejo daqueles responsáveis pela condução do Projeto Renascer era proporcionar condições para uma mudança naquilo que consideravam ser problemático na vida das crianças. Como vimos, ao acompanhar a trajetória de Tati ou as reflexões de Nina sobre Ruan e Poliana, a questão central não era exatamente *salvar* estas crianças. Pois a ideia de *salvar* cada um deles individualizaria questões que entendiam como de ordem social mais ampla. Então, parte do trabalho deveria abarcar as condições familiares e comunitárias da vida das crianças. Seria ilusório, explicavam, acreditar que é possível mudar a vida desses meninos trabalhando apenas junto a eles, sem lutar por melhores condições na escola, acesso a serviços de saúde (como de saúde mental), infraestrutura no bairro, oportunidade de acesso a políticas de pleno emprego para os familiares, etc. Por isso, durante a reunião com as outras entidades da rede de proteção à infância e adolescência, mesmo quando discutindo os “casos” pontuais desses meninos, Marilda e Nina sempre propunham ações mais abrangentes que contemplassem as escolas locais, o Posto, o Projeto Renascer, a Vila Cachoeira, os centros comunitários, etc. Isso porque, para elas, é impossível separar estes “casos” individuais das questões mais gerais. Contudo, entendem que este trabalho é um trabalho a longo prazo. Se insistem em não expulsar ninguém, em manter a porta da coordenação aberta aos familiares, em continuar, às vezes irritados, às vezes frustrados, às vezes jocosos, às vezes cansados e às vezes esperançosos, é porque entendem seu trabalho como um trabalho político, pedagógico e social. Neste sentido,

as pequenas vitórias e derrotas cotidianas estão inseridas num projeto de transformação social e política mais amplo, que independe de comportamentos individuais.

Mas, se parte do trabalho era no sentido de procurar garantir que seus direitos básicos fossem respeitados (daí as ações mais amplas junto às outras instituições), era também parte de seu trabalho educar as crianças moralmente, ensinar-lhes valores, desconstruir determinadas lógicas, provocar a reflexão sobre aspectos que consideravam problemáticos. Por isso propor *encaminhamentos* alternativos à suspensão, *conversas* mais longas, *acompanhamentos* mais próximos. Vejamos agora, como as *conversas na coordenação* ajudam a compor este quadro.

4.4. As conversas

Conversar é uma das práticas chaves no cotidiano do Projeto Renascer, acionada para resolver conflitos, como prática disciplinar e ética, como acolhimento, lazer, ajuda. Isto é, as *conversas na coordenação* não se limitam a momentos de repreensão e são, não apenas uma prática, mas um valor central no cotidiano da instituição.

A sala da coordenação era um dos lugares mais movimentados do Comosg. Fossem crianças, funcionárias, moradores e moradoras do bairro, sempre havia algumas pessoas por ali. A maioria delas vinha em busca de Tati ou Marilda (as duas coordenadoras que acompanhei mais de perto), queriam *conversar*, pedir ajuda, contar novidades, matar tempo. Quando mães, pais, moradoras e moradores do bairro chegavam para *conversar*, eram sempre recebidos com atenção. Às vezes, a coordenadora percebia que era preciso pedir a todos que estavam ali se retirassem para que pudessem ter uma *conversa* privada. Os motivos que levavam essas pessoas ao Comosg eram variados. Às vezes as pessoas vinham em busca de doações de comida ou roupas; muitas vezes vinham em busca de ajuda com seus problemas. Se eram recebidos com atenção e cuidado é porque, como vimos, para a coordenação do Projeto Renascer e a direção do Comosg, parte de seu trabalho é também auxiliar os familiares das crianças e os moradores e moradoras do bairro. No entanto, vale marcar que, para essas mulheres, essas *conversas* não eram entendidas a partir da lógica do “desabafo”, na qual a “escuta” é a forma de ajuda oferecida (FASSIN, 2012a). Se escutavam seus interlocutores era para, junto com eles, encontrar um caminho para solucionar ao menos algum de seus problemas. Entretanto, o que nos interessa neste momento, são as *conversas* enquanto uma prática disciplinar e ética, principalmente no que toca à interação com as crianças.

A maioria das crianças gostava de ficar na coordenação. Isso significava que sempre havia ao menos um pequeno grupo delas por ali. Dependendo da hora, as coordenadoras aceitavam a presença das crianças com tranquilidade, conversavam, ajudavam com os deveres, ouviam

novidades e problemas. Outras vezes, mandavam todas as crianças embora, na tentativa de esvaziar a coordenação para poderem se dedicar, em silêncio, às atividades administrativas que lhes cabiam ou para ter uma *conversa* (com alguma criança ou moradora do bairro) com mais privacidade. No entanto, esta era uma tentativa sempre frustrada a longo e médio prazo já que, pouco depois, a coordenação estava novamente cheia, fato que não passava despercebido, nas palavras de Tati:

Aí eu brinco com eles, que essa coordenação parece que tem mel nas paredes. Se elesoubessem todos aqui iam querer passar o dia. Não para nunca, sempre tem alguém que quer conversar, é menina que quer contar dos namorados, é gente pedindo conselho, ajuda, é criança querendo brincar, é uma loucura!

Apesar das broncas ocasionais, quando as coordenadoras mandavam as crianças para fora, a porta continuava, a maior parte do tempo, aberta (em todos os sentidos), não era à toa que muitas crianças ou mães, avós, pais e avôs sentiam-se à vontade para abordar as coordenadoras para uma *conversa* mesmo fora do espaço da instituição. Se a porta permanecia aberta era também porque, na perspectiva da coordenação, *conversar* é uma prática pedagógica e ética (no sentido do “cuidado de si”, tão bem formulado por Foucault (1984)), uma maneira de ensinar as crianças a fazer o mesmo. Ou seja, *conversar* é um modo de ensinar as crianças a *conversar* para resolver seus problemas e conflitos. O intuito é ensiná-los tanto a procurar ajuda quando algo os incomoda (ou ameaça sua integridade física e emocional) como ensiná-los a resolver seus conflitos sem recorrer a xingamentos ou agressões físicas.

Para os responsáveis pelas diretrizes do Projeto Renascer, isso é importante por duas razões principais. Primeiro, entendem que alguns dos problemas enfrentados pelas crianças acontecem em seu ambiente familiar ou comunitário. Neste sentido, ensinar às crianças a *conversar* sobre seus problemas, estabelecendo uma relação de acolhimento e confiança, é um modo de incentivá-las a pedir ajuda caso algo que lhes ameaça, fere ou preocupa aconteça na escola, na rua ou em casa¹¹⁴. Além disso, é importante ensinar-lhes a resolver seus conflitos dessa forma, evitando tapas, socos, chutes e xingamentos. Assim, incentivá-las a *conversar* é também uma tentativa de ensinar às crianças a elaborar discursivamente suas angústias e problemas, a controlar emoções, a construir um repertório emocional e linguístico que lhes permita negociar seus conflitos sem precisar agredir fisicamente seus oponentes. Se entendo as

¹¹⁴ Esta não é uma preocupação fútil. Segundo dados do Ministério da Saúde (2018), a maior parte dos casos de violências sexuais contra crianças registrados pelo Sistema de informação de Agravos de Notificação (Sinan), ocorreram dentro da casa das crianças e adolescentes e os agressores eram pessoas do convívio das vítimas, geralmente familiares. Assim, incentivar as crianças a criar o hábito de *conversar* sobre o que lhes aflige, é um modo de garantir que saberão pedir ajuda quando necessário.

conversas como uma prática ética é porque entendo que, nesses momentos, o que está em jogo é também a constituição das crianças como sujeitos morais. Já que, quando as crianças vão para a coordenação, na maior parte das vezes, para que possam voltar às suas atividades, elas devem não apenas “ouvir” o que diz o coordenador, mas *conversar*, refletir sobre seu comportamento, sobre o que sentem e como entendem o que aconteceu. Na maior parte das vezes, não há uma “punição” específica. Alguns casos considerados mais graves podem resultar em suspensão das atividades por um ou mais dias, em *conversas* com os pais e responsáveis. Mas, na maioria das vezes, não há nem anotações no *caderno* nem um *encaminhamento* punitivo. O que é preciso é refletir, *conversar* e, quando necessário, pedir desculpas para colegas ou professoras. Nem sempre as coordenadoras têm disponibilidade para estas *conversas*; nestes casos, as crianças são repreendidas brevemente, ficam na coordenação por um tempo e depois saem. Mas esta não é a regra. Quando o evento que levou as crianças a coordenação é registrado no *caderno*, muitas vezes, os pontos centrais abordados durante a *conversa* que precede o registro também são anotados. Como a maior parte dos registros diz respeito a brigas, o foco dos registros recai sobre a ideia de que a *conversa* é o melhor modo de resolver conflitos.



Outro pressuposto das coordenadoras, que ajuda a compreender a centralidade das *conversas*, entende que, se a criança apresenta um comportamento desafiador, que ultrapassa as pequenas transgressões cotidianas, entendidas como “normais”, algo está acontecendo em sua vida que merece mais atenção. Por isso, algumas vezes, as *conversas* na coordenação não eram diretamente ligadas às razões que levaram as crianças até lá. Em certas ocasiões, as coordenadoras entendiam que a melhor maneira de lidar com algo que parecia um problema disciplinar era *conversar* com a crianças sobre aquilo que acreditavam estar “por trás” do comportamento desafiador.

Lembro de Pedro, então com 9 anos, que foi enviado a coordenação para uma *conversa* porque estava *causando* na sala de sua oficina. Isto é, o menino não *parava quieto*, estava

respondendo à professora e se recusava a fazer as atividades propostas. Tati o recebeu na coordenação e entendi que seria melhor se eu sáísse dali, para dar aos dois um pouco de privacidade. Fui para área externa e, cerca de uma hora depois, Tati abriu a porta da coordenação. Pedro continuou por ali e, quando me viu me chamou para mostrar alguns dos desenhos que tinha feito, da sua casa, da casa de uma tia no interior, com galinhas no quintal. Falou por um bom tempo sobre a casa no interior, estava bem mais calmo e com o semblante relaxado. Um contraste visível com o menino carrancudo que entrou na sala na coordenação trazido pela professora.

Mais tarde, Tati comentou comigo que, quando Pedro entrou ali, ela notou que ele não estava bem. Ao perceber o semblante carregado do menino, Tati tentou *conversar* com ele, para saber o que o incomodava, mas ele se recusava a responder. Resolveu então convidá-lo para sentar e perguntou se ele queria desenhar algo, *não quero desenhar!* Foi a resposta abrupta e braba que Tati recebeu. Ela não insistiu. *Não quis forçar, aí pensei, como vou pegar ele, aí eu fui pela família, e perguntei, e tua avó, tá conseguindo superar?* Pedro morava com os avós. Poucos meses antes, seu irmão mais velho, que também morava com eles, havia sido assassinado. Por isso Tati lhe perguntava como estava sua avó. Ela relatou que, ao mencionar a avó, Pedro pareceu menos arisco, e começou a conversar, respondendo as perguntas dela sobre a família. *Aí eu pensei, é por aí, e fui indo, perguntando: 'ah, e na tua casa, mora quem no terreno'. E assim a gente foi indo, e ele começou a se abrir. Sei que rendeu, no final ele quis desenhar e me contar sobre a casa, a casa de pessoas da família, tu viu os desenhos.* Tati comentou que, neste *conversar*, Pedro compartilhou com ela algumas de suas angústias e preocupações, falou sobre os pensamentos que o afligiam em relação à morte do irmão. Nesta ocasião, como em muitas outras, a *conversa* na coordenação não resultou numa anotação no *caderno*, nem em um *encaminhamento* disciplinar. No entanto, se fosse necessário, as coordenadoras procuravam abordar os problemas que afligiam as crianças com seus pais e responsáveis. O *encaminhamento*, nestas ocasiões, podia envolver assistência à família da criança, ajuda com problemas enfrentados pelas crianças na escola, tentativas de propor uma ação conjunta com o Posto de Saúde, com o Conselho Tutelar, com o CRAS, doação de roupas ou comida, entre outros.

Assim, algumas vezes, questões que começam como problemas disciplinares acabam por serem abordadas a partir de outros lugares. Uma das anotações no *caderno* nos ajuda a entender esta face de *conversar* e seus *encaminhamentos*. O caso diz respeito a Henry, do G3, que é enviado à coordenação por estar *incomodando a professora*. O relato segue, descrevendo os problemas que ele diz estar enfrentando para dormir. Segundo o registro, Henry comentou que

não estava conseguindo dormir à noite, e quando dormia, tinha pesadelos com bichos e acordava com muito medo. Medo de assaltarem sua casa, medo de dormir perto da janela. Conta que a mãe o obrigava a dormir no domingo à tarde, o que também era fonte de angústias. Segundo Henry, era por isso que estava tão inquieto, a ponto de *incomodar a professora*. No *encaminhamento*, a coordenadora escreveu que era preciso *conversar* com a mãe dele, para que ela fizesse algum tipo de *chá com propriedades relaxantes (camomila, maracujá)* para ele beber antes de dormir. Além disso, registraram que iam pagar ao jovem para cortar a grama do Comosg. O intuito era que ele ficasse cansado e dormisse melhor, e que, com o dinheiro, pudesse contribuir um pouco com o orçamento familiar, aliviando suas preocupações. Se foi possível para a coordenadora entender que o problema de Henry não era exatamente, ou apenas, uma questão que envolvia a atitude inquieta em sala, foi porque as responsáveis pela coordenação moravam no bairro e sabiam detalhes da vida das crianças que ultrapassavam o cotidiano na instituição (no caso de Henry, sabiam de acontecimentos que haviam abalado bastante a família dele e explicavam o medo de dormir, de ficar perto da janela e a preocupação financeira). A entrada sobre Henry demonstra que, para as coordenadoras, a maior parte do tempo, era importante não apenas abordar as questões disciplinares, mas procurar compreender porque a criança estava se comportando de forma problemática.

Talvez fosse por esta razão que as crianças insistissem em ficar por ali. Afinal, as *conversas* na coordenação não eram apenas momentos de repreensão, mas tinham um valor afetivo. Eram momentos em que tinham oportunidade de compartilhar angústias e problemas, momentos nos quais eram acolhidos. Mas isso não é tudo.

Certa tarde, João Miguel, do G3, insistia em ficar por ali, mesmo depois de Tati ter pedido para ele ir para sua oficina umas três vezes. Nisso, dois meninos entraram na coordenação, conduzidos por uma das professoras. Algo havia acontecido e ela os trouxera para uma *conversa* com Tati. Ela então mandou as outras crianças que estavam por ali para fora. João Miguel ficou para trás. Ela olhou para ele e perguntou, *mas porque criatura você quer ficar aqui dentro? Vaza, já falei!* João Miguel, sorrindo, respondeu: *quero ficar aqui porque adoro os papos da coordenação*. Tati, meio rindo, meio braba, foi conduzindo João Miguel até a porta dizendo: *ai meu deus, isso aqui não é terreiro que recebe todo mundo de braços abertos! Vaza, vaza que o papo aqui é sério*. O menino riu e, enquanto saía disse: *mas até as tuas broncas são engraçadas Tati, principalmente se não é comigo!*

João Miguel não estava sozinho em sua avaliação das *brincas* de Tati. Como vimos acima, este flerte com o lúdico era uma das marcas de suas práticas. João Miguel estava certo. Suas broncas eram realmente também um pouco *engraçadas*, o que não lhes retirava a

seriedade. Tanto que as *conversas* que as coordenadoras mantinham com as crianças e os efeitos em seu comportamento eram reconhecidos para além dos limites da instituição. Presenciei profissionais que trabalhavam na escola pedindo a ajuda de Tati ou Marilda, para resolver questões disciplinares que surgiam na escola. Encontrei, inclusive, algumas anotações nos *cadernos* neste sentido. Num dos registros do *caderno*, Tati escreve, *falar com Andrea*, [mãe] *do Bernardo sobre agressões no Laura Lima*. Laura Lima é uma das escolas locais. Foi uma das professoras de lá quem veio até o Comosg pedir a ajuda de Tati, já que o menino frequentava também o Projeto Renascer. Neste caso específico, nada acontecera no Projeto Renascer, as *agressões* de Bernardo tiveram lugar na escola. No entanto, ao ser procurada pela professora, Tati resolveu conversar tanto com o menino (como pude observar no dia), como com a mãe dele. Os familiares das crianças também procuravam as coordenadoras em busca de ajuda com as questões disciplinares que enfrentavam com os pequenos. Lembro do bilhete que transcrevi no capítulo 1, que havia encontrado entre os documentos do Comosg:

Tati, conversar com o Washington do que ele está fazendo, hoje eu não posso ir no Comosg e amanhã eu vou. Tati, nem eu o Washington está respeitando, não sei o que fazer para ele melhorar. Pode deixar de castigo, eu não me importo. Qualquer coisa me liga. Beijos, Carina.

Lembro também de uma ocasião em que Marilda ficara sabendo através de algumas meninas que Ema havia brigado na escola pela manhã. No meio da tarde, Marilda pediu para conversar com Ema na coordenação. A *conversa* não foi registrada no *caderno*, também não foi a escola quem entrou em contato com o Comosg para mediar a questão. A iniciativa foi de Marilda que, ao saber o que havia acontecido, avaliou ser necessário *conversar* com ela, mesmo que a briga tenha acontecido na escola.

Esta atitude está ligada à ideia de educação que orienta as práticas dessas mulheres e de Aristides. Todas elas acreditam que é preciso estar atenta ao comportamento da criança como um todo, e não apenas ao que a criança demonstra quando está ali. Por isso o diálogo com mães, pais, avós, avôs, cuidadores e professores era considerado tão importante. Marilda e Tati estavam sempre *assuntando*, como me diziam, procurando entender porque certa criança estava triste ou desanimada. Seria uma mudança de humor normal? Fome? Frio? Alguma mudança ou problema no contexto familiar? Na escola? Estas perguntas eram importantes, porque compreender as nuances, mudanças e disrupções no cotidiano das crianças e as auxiliava em seu trabalho.

No entanto, este processo nem sempre ocorria sem percalços. As crianças, algumas vezes, resistiam. Se recusavam a *conversar*, não respondiam às perguntas, faziam piadas, discutiam com as coordenadoras, se recusavam a entrar na sala da coordenação. Em um dos registros do *caderno*, três meninos haviam sido mandados para a coordenação por causa de uma briga. Depois da descrição da briga, lemos:

Os três ficaram rindo e de bobeira. Já conversei com eles, mas eles não levam a sério a conversa. Deixei eles na coordenação com o objetivo de que eles sintam a falta da brincadeira e levem a sério as atividades desenvolvidas no Comosg.

A estratégia foi deixar os meninos na coordenação, o objetivo explicitado no próprio texto no *caderno*. Esta era uma estratégia comum e dúbia, já que, como dito, as crianças gostavam de ficar na sala da coordenação. No entanto, sua eficácia residia no fato de que as crianças, apesar de gostarem de ficar na coordenação, gostavam de circular; ficar muito tempo por ali, sem poder sair, deixava-os angustiados. Isso fazia com que, mais cedo ou mais tarde, pedissem para sair e que, neste momento, fizessem a reflexão que era esperada deles. Mas, para que este desfecho fosse possível, era preciso que a coordenadora que tivesse conduzido a *conversa* permanecesse na coordenação por tempo suficiente, o que nem sempre era viável. Nestas ocasiões, as crianças voltavam às suas atividades sem a reflexão desejada; algumas vezes escapulindo dali sem que ninguém reparasse.

No entanto, para as coordenadoras, estes incidentes não representavam suas maiores preocupações. Para elas, um dos maiores desafios era se contrapor, de algum modo, aos valores e lógicas relacionados, por um lado, ao tráfico de drogas e, por outro, a um estilo de consumo que valoriza a ostentação de bens de consumo de marcas de prestígio¹¹⁵. Neste sentido, uma das preocupações era a desconstrução de um conjunto de valores que identificavam como relacionado as práticas do tráfico de drogas. Mas, ao mesmo tempo em que acreditavam ser preciso se contrapor a estes valores, entendiam também que era preciso dialogar com eles, já que, algumas vezes, eles também eram parte do contexto familiar ou comunitário das crianças. Como explicou Tati certa tarde, depois que alguns meninos deixaram a coordenação. Eles haviam sido repreendidos por roubar pacotes de bolachas da cozinha e Tati me contava sobre a conversa com eles e seus dilemas em situações assim:

¹¹⁵ Como já foi tido ao longo da tese, as coordenadoras entendiam estes dois fenômenos, o tráfico de drogas de um lado, e a ostentação do consumo de outro, como dois fenômenos distintos que podiam estar relacionados, mas não necessariamente. Nesta perspectiva, o consumo ostentatório era o fenômeno englobante, pois podia ser um valor para traficantes, funkeiros, evangélicos, católicos, espíritas, trabalhadores, empresários, etc. Em suma, entendiam que este é um valor compartilhado tanto por muitos moradores do bairro quanto pela sociedade englobante; por isso a preocupação com sua força de sedução entre as crianças.

O que eu acho difícil, é porque eles [as crianças] vêm com uma ideia de que o bom é ser esperto e ser esperto é trapacear. Eu acho que isso tem muito do que o tráfico oportuniza. E aí eles meio que, acreditam que ser esperto é fugir da polícia, é fazer coisas erradas e conseguir fugir. Aí eu brinco com eles, ser esperto não é fazer isso. Isso é ser esperto naquele momento, mas sempre a casa vai cair. Tu tem que passar pela vida sem esse tipo de experiência.

Neste caso, o que está em disputa é o que algumas crianças entendem por *ser esperto*, que Tati acredita estar pautado pelos valores e práticas do tráfico. O que é interessante nesta “disputa” é que, ao menos em seu relato, Tati não exclui por completo a possibilidade de sentido do *ser esperto* que relaciona aos valores associados ao tráfico de drogas. Admite que *naquele momento*, no momento em que o sujeito ou foge da polícia, ou consegue ter sucesso em investidas perigosas, transgressoras ou ilegais, o sujeito demonstra sim *esperteza*. A questão para a qual ela escolhe chamar a atenção são as consequências dessa *esperteza*, nos termos em que ela está posta. A ideia de que algo sempre acaba dando errado (*a casa sempre cai*), reverbera avaliações que jovens envolvidos com o tráfico de drogas e outras formas de contravenção fazem de suas vidas (DASSI, 2007, 2010; VIEIRA 2009, 2014). Segundo Vieira (2009, 2014), os jovens envolvidos com o “mundo do crime”¹¹⁶ com os quais realizou suas pesquisas, afirmam que o desfecho de suas histórias na “vida do crime” é, indubitavelmente, “hospital, cadeia ou caixão”, a não ser que “mudem de vida”. É com esta noção que Tati dialoga em seu relato, sobre como *conversa* com as crianças para lhes encorajar a *ser espertos* a partir de um outro lugar. Isto é, Tati não invalida moralmente *a priori* a noção de *esperteza* que relaciona ao tráfico de drogas, mas usa a própria configuração moral a partir da qual esta noção de *esperteza* é construída para desestabilizá-la, já que a ideia de que a “vida no crime” leva, invariavelmente, a um fim trágico, é compartilhada por todos.

No entanto, se há códigos e condutas compartilhados entre o “mundo social” e o “mundo do crime” (FELTRAN (2008a, 2008b), VIEIRA (2014)), há também momentos de ruptura e oposição. A dificuldade está em traçar diretrizes que possam ser compartilhadas com as

¹¹⁶ Dialogo aqui com o conceito de “mundo do crime” nos termos propostos por Feltran (2008a, 2008b). Ele o desenvolve para pensar as “fronteiras” entre o “mundo social” das periferias de São Paulo e o “mundo do crime” local. Neste contexto de análise, o “mundo social” é entendido como “a totalidade das relações sociais que conformam e estão presentes nas dinâmicas de relações sociais nessas periferias” (p. 101), e o “mundo do crime” é definido a partir da acepção nativa que a utiliza para designar “o conjunto de códigos e socialidades estabelecidas, prioritariamente no âmbito local, em torno de negócios ilícitos do narcotráfico, dos roubos e furtos” (FELTRAN, 2008b, p. 93). Além disso, para Feltran (2008a), o “mundo do crime” designa, acima de tudo, uma experiência, “relativamente regular, que oferece aos indivíduos que ingressam nela vivências de experiências-limite” (FELTRAN, 2008a, p. 101). Para o autor, o “mundo do crime” está contido no “mundo social” e “integra-o como uma de suas partes. Assim, neste “mundo do crime” local “há uma parte de códigos de conduta que são compartilhadas com o restante do ‘mundo social’, e outra parte, que se distingue dele, sendo às vezes mesmo oposta a eles” (*ibidem*).

crianças quando estas oposições e rupturas estão em jogo. Um episódio relatado por Tati pode nos ajudar a compreender os dilemas que enfrentam neste sentido, de modo mais claro. Durante uma de nossas *conversas* na coordenação, Tati comentava que uma das práticas comuns no Projeto Renascer é alertar as crianças sobre os perigos *das drogas*.

A gente fica tentando fazer uma lavagem cerebral, drogas são ruim, fiquem longe das drogas, drogas são uma porcaria. É ruim usar, é ruim vender, é ruim tudo, deixa doente, é ilegal, traz problemas para o bairro... e a gente martela, fala, fala e fala. E aí, as crianças escutam, e foi nessa que a gente se meteu numa confusão.

Tati contou que três meninos, dois com 6 anos, matriculados no Projeto Renascer, e um amigo deles mais novo, de 5 anos, estavam brincando em um terreno baldio do bairro quando encontraram duas sacolas de plásticos escondidas em baixo de pedras. Segundo eles relataram depois para Tati, eles perceberam na hora do que se tratava: eram pacotes com papetes de crack. Sendo *drogas*, eram algo ruim, por isso os meninos resolveram jogar as sacolas em um matagal ali por perto. Tati ficou sabendo de tudo isso porque, poucos dias depois, o pai de um deles chegou desesperado, no meio da tarde, no Comosg em busca do filho e seu colega. De acordo com Tati, o pai estava totalmente transtornado, e lhe contou, desesperado, que havia sido procurado por traficantes, a quem as drogas pertenciam. Eles haviam descoberto que sua mercadoria havia desaparecido e, perguntando aqui e ali, ficaram sabendo que os três meninos haviam sido vistos brincando no local e que disseram ter jogado as *drogas* fora. O pai estava bastante preocupado e queria conversar com os meninos. Tati o acalmou um pouco, prometendo ajudá-lo a resolver a questão. Os meninos foram chamados e contaram que haviam sim achado os pacotes e jogado fora porque *droga é errado, não podia ter drogas na Vila*. Depois de alguma tensão, a questão foi resolvida.

No entanto, o episódio fez Tati ter ainda mais consciência das sutilezas de seu trabalho, da responsabilidade que tem em relação à educação e ao bem-estar das crianças e dos cuidados que os profissionais ali precisavam ter em relação ao “mundo do crime” local. Mas, mesmo assim, é preciso manter em aberto a possibilidade de um diálogo crítico e reflexivo em relação ao que entendem como valores associados às práticas do tráfico de drogas. Isso é importante pois é uma possibilidade de aproximação com aquelas e aquelas envolvidos de modo mais sério nessas práticas.

Como dito anteriormente, a porta da coordenação estava aberta a todos, inclusive a jovens que já estavam mais ativamente envolvidos com o “mundo do crime”. Alguns deles gostavam de vir até a coordenação *conversar* com Tati. Como vimos no Capítulo 2, esta abertura causava conflitos com algumas das profissionais do Projeto Renascer, mas o

argumento de Tati era que estes jovens eram também alguém *para além do tráfico* e era com este *além* que ela estabelecia relações e *conversava*, com quem procurava estabelecer um vínculo. Para Tati, assim como para a coordenação do Projeto Renascer, estas são oportunidades de fazê-los pensar sobre suas escolhas e seu futuro:

Aí eu digo pra eles, quando dá vocês comem Ruffles, lanche, compram esses bonés e essas malditas calças, não guardam dinheiro pro outro dia. Oh meu filho, aprende uma coisa, se tu tá na merda, se tu tá envolvido com isso, então tu aprende a guardar dinheiro pra tu comprar uma casa, pra fazer tuas coisas e sair da merda, porque um dia tu vai querer sair, todo mundo quer, pergunta pros mais velhos que ainda tão vivos.

Esta era uma tentativa de fazê-los refletir, de mudar seu comportamento, de apresentar alternativas. E se um jovem, ou seus familiares lhe pedia ajuda para procurar outros caminhos para suas vidas, as coordenadoras ou Nina, procuravam encontrar um estágio, uma fonte de renda alternativa, algo que pudesse interessá-los. Contudo, seus recursos eram limitados.

Mas, como dito acima, Tati, assim como outras profissionais envolvidas na coordenação do Projeto Renascer, traçava um limite claro, não *negociava* com traficantes. Se conversava com os jovens, dava broncas, conselhos, *pegava no pé*, tudo que fazia era a partir da “fronteira”¹¹⁷ que nunca cruzava. Lembro de uma ocasião, em que um jovem lhe ligou pedindo ajuda. Ele estava com problemas com traficante local. Na ocasião, Tati, apesar de oferecer ajuda financeira para que o jovem fosse para a casa de parentes em outra cidade, se recusou a *conversar* com o traficante em favor do jovem. Comentando o episódio Tati disse, *ele me pediu pra bater um psicológico com o outro. Ah! Não vou bater, isso tá fora do meu limite, não dá, não posso me meter nisso. Negociar, pedir assim, não dá, não posso me meter nesses negócios todos*. Se é possível *conversar* com os jovens, acolhê-los, dar broncas, conselhos, não é possível cruzar a fronteira e enredar-se em negócios e relações diretamente ligados ao tráfico de drogas local. Acredito que este limite, estabelecido e reestabelecido continuamente, era um dos fatores que fazia com que as disputas entre grupos rivais, que marcaram em tantos períodos a rotina do bairro, nunca atingiram o espaço do Comosg, que permaneceu sempre neutro.

Desta forma, é possível afirmar que as *conversas* são um instrumento de disciplina, de educação política e moral das crianças, assim como uma prática pedagógica. Neste sentido, entendo que *conversar* não é apenas uma prática disciplinar (FOUCAUL, 1997), mas pode ser entendida também como uma prática moral, ou melhor, ética (FOUCAULT, 1984). Em outras

¹¹⁷ Seguindo a formulação de Feltran (2008a, 2008b), entendo que “nenhuma fronteira demarca uma divisão estanque entre dois domínios; em vez disso, o que qualquer fronteira procura é regular os modos da relação, dos fluxos (de pessoas, mercadorias, discursos) entre eles” (FELTRAN, 2008b, p. 94). Assim, as fronteiras marcam tanto a participação em um conjunto comum, quando a “distribuição em quinhões” (*ibden*).

palavras, *conversar* não é só parte de uma prática punitiva, que visa corrigir e tornar produtivo o tempo da punição, seguindo a lógica do poder disciplinar (*ibidem*). É, ao mesmo tempo, uma prática ética, pois não se limita à relação que estabelece com a norma, mas implica uma relação consigo mesmo (FOUCAULT, 1997). O que *conversar* procura encorajar entre as crianças é, entre outras coisas, uma relação de “cuidado de si”, na qual as crianças são incentivadas a conhecer a si mesmas, aprender a controlar-se e expressar-se, aperfeiçoando-se e transformando-se. E este é um dos objetivos centrais do Projeto Renascer, na perspectiva das coordenadoras. Se parte do seu trabalho é agir junto ao Estado (pressionando, *conversando*, reivindicando, implementado políticas públicas, articulando parcerias) para garantir que os direitos básicos da população com quem trabalham (e da qual fazem parte) sejam garantidos, a outra parte deste trabalho (igualmente importante) é trabalhar junto às crianças, seus familiares e demais moradores do bairro para que estes sujeitos possam “trabalhar em si mesmos”, aperfeiçoando-se também enquanto sujeitos morais.



Considerações Finais: “O(s) Perigo(s) de uma Única História”

Em maio de 2014, depois do término “oficial” da pesquisa de campo, voltei ao Projeto Renascer para consultar alguns documentos. Ao chegar lá, encontrei entre as professoras muitos rostos desconhecidos. Isso não era uma surpresa. Desde o final de 2013 eu sabia que a maioria das professoras cedidas pela Secretaria Municipal de Educação naquele ano não desejava voltar para o Projeto no ano seguinte. O que me surpreendeu foi saber que algumas das professoras que ali estavam não eram as que haviam iniciado o semestre em março. Marilda contou-me que, após duas semanas de atividades, as novas professoras se reuniram e pediram para sair, para serem transferidas. Segundo Marilda todas foram até à coordenação dizendo que iam embora, alegando ser impossível trabalhar *naquelas condições*, pois as crianças *não obedeciam, não as respeitavam e as ameaçavam*. Frente a este impasse, Marilda e Aristides, os coordenadores do Projeto naquele momento, juntamente com Nina, comprometeram-se em conversar com as crianças. Se achavam que além de conversar com as professoras e tentar acalmá-las era preciso também conversar com as crianças era porque, segundo Marilda, *as crianças também são fogo, aterrorizaram as professoras*. Segundo Marilda, quando professoras novas chegam, é comum que as crianças tentem *desafiar* seus limites, *as crianças também não são anjinhos, não obedecem mesmo às vezes, mas conversando a gente sabe que elas acabam cooperando*. Entretanto, algumas professoras insistiram, queriam mesmo sair, e saíram. Marilda relata que, quando as professoras elaboraram suas razões para pedir transferência, *uma delas dizia ter medo das crianças; a outra argumentou que o marido não queria que ela trabalhasse na vizinhança, perto da Vila Cachoeira. No final das contas, foi medo, das crianças, da Vila. Saíram por medo...*

O medo das crianças que frequentam o Projeto Renascer e da Vila Cachoeira que algumas professoras sentiam não era novidade. Como vimos, mesmo que no Projeto Renascer não existam registros de agressões contra funcionários e educadores, o medo de algumas educadoras é uma constante. No semestre anterior, uma das antigas professoras já havia comentado comigo que iria pedir transferência por sentir medo das crianças diariamente. O diretor da escola do bairro também falava sobre o medo que alguns dos professores e professoras que trabalham ali sentiam das crianças e jovens. Como exploramos ao longo da tese, mesmo Aristides, nascido e criado no Saco Grande, havia comentado que, quando começou a trabalhar ali como voluntário, ficou *morrendo de medo*. Ele contou que imaginou que trabalhar com as crianças que moravam na Vila Cachoeira seria difícil,

imaginei que era chegar ali e neginho enfrentando, ameaçando e coisa e tal. Mas não, foi tranquilo, foi um desbloqueio. Porque em todo lugar, a gente cria o rótulo. Mesma coisa com a criança, tu cria o rótulo, é problema, é perigoso, é violento. Mas quando tu convive, vai entendendo o contexto da criança, vai conhecendo, tu vê que não é só isso, que tem além.

A afirmação deste *além* é o ponto chave para o qual gostaria de chamar a atenção. Se o medo inicial das crianças é o que Aristides e as professoras que pediram transferência têm em comum, o que os diferencia é exatamente este *além*, que Aristides aprendeu a articular depois de conhecer as crianças e a partir das *conversas* com Tati, Nina e Marilda. Já que, como vimos ao longo da tese, este *além* está presente nos discursos e práticas dessas mulheres, assim como está presente na compreensão de mundo de várias das funcionárias responsáveis pela limpeza e refeições, do professor de violão, das professoras de dança. Quando Marilda me explicava que as crianças e jovens não obedecem *às vezes*, está implícito que, outras vezes, elas obedecem; se elas *também são fogo*, é porque às vezes não o são. Para todas estas e estes profissionais, as crianças podem sim ser difíceis, e até perigosas às vezes, mas elas não se limitam a isto, porque há algo *além*. De certa forma, é sobre este *além* ou a ausência dele que é esta tese. Ao longo dela, espero ter ajudado o leitor a refletir sobre os pressupostos que o tornam possível (ou impossível) e sobre os efeitos que estes modos distintos de conceber as crianças e jovens produzem no cotidiano do Projeto Renascer.

Como vimos, afirmo que se as crianças e seus familiares são apreendidos a partir da economia moral do humanitarismo, nos termos propostos por Fassin (2012b), este *além* é excluído. O humanitarismo diz respeito ao governo da precariedade, das vidas daqueles que se encontram em situação de “vulnerabilidade”. A partir dele, a própria leitura da categoria “vulnerabilidade”, elaborada como categoria socioeconômica para ressaltar a dinâmica da reprodução da desigualdade social para além da noção de pobreza (ABRAMOVAY *et al*, 2002), é deslocada e despolitizada. Já que, nos termos de Fassin (2012a, 2012b, 2013), o humanitarismo é um modo de governo da precariedade que mobiliza a empatia no lugar do reconhecimento de direitos. Como dito anteriormente, nesta economia moral, o “sofrimento” toma o lugar da “desigualdade”, o “trauma” toma o lugar do “reconhecimento das violências” e mobiliza-se a ideia de “compaixão” ao invés da “justiça”. Entre outras coisas, isso significa que o humanitarismo reproduz relações bastante assimétricas de poder, entre aqueles que podem “ajudar” e aqueles que, em uma posição de desvantagem estrutural, “recebem ajuda”. Há, nesta perspectiva, uma diferença essencial entre os que recebem ajuda e os que a dão, já que a política da compaixão é, ao mesmo tempo, uma política da solidariedade e uma política da desigualdade. Afinal, o foco dos sentimentos morais são principalmente os mais pobres, os mais desafortunados e vulneráveis. Isto é, o “público-alvo” do Projeto Renascer, nesta

perspectiva é o “outro” desafortunado. No entanto, vimos que, para algumas profissionais, Nina, Tati, Marilda, Aristides e outras funcionárias envolvidas com as tarefas da cozinha e da limpeza, a divisão entre eles (o “público-alvo”) é inexistente. Mesmo que num primeiro momento, como aconteceu com Aristides, existisse uma diferenciação entre eles e aqueles com quem trabalham, no cotidiano do Projeto Renascer esta divisão deixou de existir. As crianças com quem trabalham são como eles foram um dia, como são seus filhos, filhas e familiares. Por outro lado, para outras profissionais, as crianças com quem trabalham constituem um “outro”, sujeitos que são, fundamentalmente, diferentes de si e que, em função desta diferença (que é moral, além de econômica), necessitam de “ajuda”. Trabalham a partir destas perspectivas diferentes implica em práticas educacionais diversas, em estratégias de diálogo e disciplina diversas, como acompanhamos ao longo da tese.

Ao trazer ao primeiro plano sentimentos morais (como a compaixão) e despolitizar as discussões sobre desigualdades sociais, o humanitarismo produz uma “única história” sobre aqueles na posição de receber. Nesta economia moral, pautada na compaixão, não há espaço para o *além*, para a multiplicidade de histórias que ajudam a compor o quadro mais amplo das condições sócio-históricas, culturais, ambientais e individuais que nos auxiliariam a compreender as vidas dos sujeitos. As crianças são vítimas, inocentes, frágeis, *ou são impossíveis, bem grandinhas, perigosas* até. Para aquelas e aqueles que operam, majoritariamente, a partir da economia moral do humanitarismo, se as crianças (e seus familiares) não são “perigosos” são “coitados”. Já que o medo é apenas um lado da história, um lado da moeda, do outro lado encontramos a pena. Muitas destas crianças, quando não inspiram medo, inspiram pena, uma espécie de “piedade condescendente e bem-intencionada” da qual fala Chimamanda Ngozi Adichie (2009), em uma de suas falas mais conhecidas, intitulada “O perigo de uma única história”.

A autora nigeriana conta que, quando chegou no dormitório de sua universidade nos Estados Unidos da América, sua colega de quarto ficou confusa, Chimamanda não era o que ela esperava de uma “africana”. Na conferência em que elabora sobre esta experiência, Adichie (2009) comenta que, quando se conheceram sua colega ficou surpresa ao perceber que Chimamanda falava inglês; decepcionada porque ela ouvia Mariah Carey e não “música tribal” e estranhou o fato de que Chimamanda sabia usar um fogão. Já o que surpreendeu Chimamanda foi perceber que, mesmo antes de a conhecer, sua colega já sentia pena dela.

Mas o que permite que isso aconteça? É a questão que nos propõe Adichie em sua fala. Para ela, isso é possível porque sua colega de quarto tinha uma “única história” sobre a África, uma história de catástrofes, desastres e incapacidades. Para a jovem estadunidense, “a África

era um lugar de lindas paisagens, belos animais e pessoas incompreensíveis, lutando entre si em guerras sem sentido, morrendo por causa da pobreza e da AIDS, incapazes de falar por si mesmos e esperando para serem salvos por um piedoso estrangeiro branco”. Ao longo de sua vida, a estudante estadunidense deve ter ouvido, inúmeras vezes, várias versões dessa mesma história. Então, quando encontrou uma “africana” foi a partir desta história de desgraças e incapacidades que estabeleceu uma relação com ela, pautada pela pena. Ou seja, antes mesmo de a conhecer, a jovem estadunidense já havia inserido Chimamanda numa relação na qual a nigeriana era alvo de uma espécie de “piedade bem-intencionada e condescendente”. Exatamente Chimamanda fizera em relação a Fide, um menino que trabalhava em sua casa quando ela era criança. Adichie conta que, quando criança, sentia muita pena de Fide, pois sua mãe sempre falava sobre como ele e sua família eram pobres. Se a pequena Chimamanda não terminava a comida em seu prato, sua mãe dizia: “Termine sua comida! Você não sabe que as pessoas como a família de Fide não têm nada?”. Assim, a autora conta que era impossível para ela imaginar que eles eram outra coisa além de “pobres”. Sua “pobreza” era a “única história” sobre eles, na qual não havia espaço para pensar sobre eles como pessoas que também criavam coisas belas, por exemplo. No entanto, quando ela foi ao vilarejo de Fide e viu os cestos que sua família produzia, Adichie se surpreendeu. Então eles *também* produziam coisas belas!

Neste sentido, elabora Adichie, se sua colega de quarto tinha uma história sobre ela, a “menina africana”, Chimamanda também tinha uma única história sobre Fide, o “menino pobre”. Nestas histórias únicas, não havia espaço para muito mais do que “piedade condescendente”, embora bem-intencionada. Também não havia muito espaço para os sujeitos e sua criatividade; a família pobre de Fide, era, em sua imaginação, um conjunto de sujeitos aos quais faltava tudo e que nada criavam; assim como para sua colega, os africanos eram sujeitos rodeados por desgraças, “incapazes de falar por eles mesmos”, à espera da generosa ajuda dos brancos. Para Chimamanda Adichie, é aqui que reside “o perigo de uma única história”: elas criam estereótipos. “E o problema dos estereótipos não é que eles sejam falsos, mas que eles são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”.

Mas será que Chimamanda Adichie, ao chegar aos Estados Unidos, também não tinha uma única história sobre sua colega de quarto e sobre a “América”? Não, nos diz ela. Pois a dinâmica que produz uma única história é uma dinâmica pautada por relações de poder. O que as relações de poder realizam é uma espécie de apagamento das múltiplas histórias. Elas produzem um “outro” exotizado, congelado. Em outra chave de interpretação, diria que “uma única história” produz uma única posição de sujeito, captura o sujeito num lugar fixo e invisibiliza sua pluralidade. Como vimos ao longo da tese, para as crianças com as quais

convivi, a construção de uma “única história” sobre elas significa que serão vítimas ou perigo, dignas de pena ou inspiradoras de medo. Nesta leitura, não são nada *além*, não são *também* outra coisa. Contudo, esta não foi a primeira vez em que me deparei, enquanto pesquisadora, com “os perigos de uma única história”.

Durante minha primeira pesquisa de campo, numa instituição que recebia jovens cumprindo medidas socioeducativas de internação, lembro de um episódio que me marcou. Estávamos sentados no pátio externo, numa tarde quente de verão, e os jovens falavam sobre suas infâncias. Eu estava sentada no chão com eles, e um dos monitores estava ouvindo a conversa, em pé, a uma certa distância. Tusti comentou conosco que, quando tinha oito anos e morava com sua avó, ele havia roubado o curió de seu vizinho. Douglas, outro jovem presente, falou rindo, *olha só, o pangaré já era ladrão desde criança*. Todos rimos e a conversa seguiu, recheada de histórias sobre as traquinagens que aprontamos enquanto crianças. Entretanto, qual não foi minha surpresa quando, dias depois, ao ler o relatório diário que os monitores escreviam sobre o comportamento dos jovens, encontrei a história de Tistu e do curió. Só que no relatório, esta história não era aludida como eu a havia ouvido, mas como um comentário sobre a “periculosidade” de Tistu, uma prova de que ele não estava preparado para ser liberado. O comentário do monitor foi o seguinte:

O adolescente faz bastante comentários voltados para aspectos negativos, hoje contou a história de seu primeiro roubo, com oito anos, para se gabar. Acho bastante imaturo, suas perspectivas de futuro positivo são duvidosas.

Contudo, minha surpresa foi ainda maior quando, meses depois, ao ler seu Relatório Situacional, redigido pela psicóloga e pela assistente social, que seria encaminhado para o Juiz da Vara da Criança e do Adolescente responsável por seu caso, li o seguinte:

Segundo o próprio adolescente, ele já está envolvido em más companhias desde criança, tendo inclusive realizado seu primeiro furto aos 8 anos.

Aquilo que para mim foi uma história sobre travessuras da infância, muito parecida com aqueles que eu e meu irmão fazíamos ao roubar frutas de vizinhos e chocolates no mercado, torna-se ali uma prova de que Tistu era um sujeito perigoso, com uma longa *carreira no crime*. O mesmo padrão se repetia nas fichas da maior parte dos jovens com os quais convivi durante esta primeira pesquisa. No prontuário de Jefferson, li que ele “roubou uma gaiola de curió aos 10 anos”; Carlos “brigou aos 9 anos com um primo de 21 anos e foi esfaqueado por ele”; Gaya foi “expulso da escola aos 10 anos”, assim como José e Tiago (mas Tiago com 8 anos);

Romarinho “furtou roupas com apenas 9 anos”; Douglas “fugiu de casa para roubar aos 9 anos”. Eu poderia continuar e citar acontecimentos da infância dos 35 jovens cujas fichas tive aceso, todos registrados e articuladas para compor sua biografia de “delinquente”, para compor uma única história sobre suas vidas.

Hoje, mais familiarizada com o trabalho de Foucault, entendo que a construção de Tistu enquanto “delinquente” é parte da dinâmica de produção de sujeitos daquilo que o autor denomina “poder disciplinar” (Foucault, 1987). Nas palavras de Vianna (2002, p. 299), “aqui, como aponta Foucault para pensar a gestação de modelos normativos de poder, o “delinquente” é construído antes da delinquência em si, como alguém que ‘sempre foi’, ‘sempre demonstrou’, ou seja, que é portador de uma essência que o faz naturalmente propenso ao ato que um dia, como predestinado, irá finalmente concretizar”. Se entendermos “delinquência” nos termos de Foucault (1987), poderíamos dizer que ela é também uma maneira de contar uma única história sobre alguém. A construção biográfica que constitui a figura do delinquente é a construção de uma única história sobre o sujeito. Não há *além*; há apenas a “história única da delinquência”. Se a possibilidade da produção do “delinquente” já estava dada pelas relações tecidas pelo poder disciplinar, acredito que a economia moral do humanitarismo a exacerba. O que permite que os sujeitos se desvinculem deste lugar é a multiplicação das histórias. Se Aristides perdeu o medo das crianças da Vila Cachoeira não foi apenas porque era morador do bairro, mas porque aprendeu a ouvir outras histórias sobre as crianças e seus familiares, sobre o contexto sociopolítico no qual estão inseridos. Aristides, com a ajuda de Nina, Marilda, Tati, Edvania, Rose, das crianças, seus familiares, das leituras que fez na faculdade, na Igreja, das conversas ouvidas no Posto de gasolina que trabalhava, aprendeu a multiplicar histórias. Neste sentido, multiplicar histórias é um ato político que, como o trabalho desenvolvido pelo Projeto Renascer e pelo Comosg, ajuda-nos a perceber outras realidades e produz efeitos significativos tanto na vida dos sujeitos quando no tecer das políticas públicas e do Estado.

Como vimos, os sujeitos atendidos pelo Projeto Renascer e pelo Comosg constituem uma parcela da população abordada por políticas públicas como “crianças e seus familiares em situação de vulnerabilidade social”. Contudo, o status de “vulnerabilidade” pode ser acionado a partir de lugares diferentes e produzir efeitos distintos, tanto pelos sujeitos apreendidos como em “situação de vulnerabilidade”, quanto pelos sujeitos que se ocupam de desenvolver e implementar políticas públicas para esta parcela da população. Por um lado, a “vulnerabilidade” pode ser mobilizada para sublinhar a necessidade de se garantir que os direitos básicos e fundamentais dos sujeitos sejam mantidos, num movimento que aciona, primordialmente, um campo de ação político. Por outro lado, a “situação de vulnerabilidade” pode ser mobilizada

para inspirar compaixão, empatia, num movimento que aciona sentimentos morais e, a partir deles, incita ajuda sob as formas de caridade ou filantropia, como acontece a partir da perspectiva humanitarista. Em outras palavras, a ideia que procurei desenvolver, inspirada pelo trabalho de Fassin (2012, 2013), é que, por um lado, temos uma “leitura moral” da situação de vulnerabilidade e, por outro, temos uma “leitura sociopolítica da vulnerabilidade”, cada qual com seus desdobramentos, que implicam em diferentes modos de captura dos sujeitos, de propostas de intervenção e até modelos de Estado.

Desta forma, o enfraquecimento de políticas públicas com viés social e educacional para populações vulneráveis pode estar também ligado a estas diferentes leituras da condição da vulnerabilidade. Uma leitura política da vulnerabilidade, implica no fortalecimento de políticas públicas que focam em questões sociais, educacionais e de redistribuição de renda, já que esta condição é entendida como fortemente ancorada em questões históricas que tocam desigualdades sociais e justiça social. Se o relevo muda e a vulnerabilidade é mobilizada para inspirar compaixão, acionando o campo moral com mais ênfase que o político, as políticas caritativas e filantrópicas ganham força, assim como ganham força as políticas de segurança. Já que os “sujeitos vulneráveis” (sejam eles crianças ou não), compreendidos a partir do humanitarismo são vulneráveis desde que sejam dóceis, tuteláveis. A quebra (real ou imaginária) com este comportamento, os retira a condição de “vítimas” os transformando em “perigo”, justificando políticas públicas que focam questões de segurança a partir da repressão e fortalecimento do Estado policial.

É neste jogo que reside a potência da multiplicação das histórias e que nos permite evitar os “perigos de uma única história”. Esta força pode ser pensada em relação ao modo como estas profissionais articulam as políticas públicas que implementam e compõem. Pois esta leitura permite que ajam em inúmeras frentes, ao lado de outras instituições, em prol desta parcela da população. Neste sentido, as ações e práticas que propõem e procuram implementar não se limitam às políticas caritativas, filantrópicas ou securitárias.

Além disso, no cotidiano do Projeto Renascer, a potência deste posicionamento podia ser observada em atos prosaicos, no modo como as coordenadoras lidavam com brincadeiras, questões disciplinares cotidianas, nas *conversas* e embates. Para as funcionárias do Projeto Renascer, operar a partir desse *além* significava ter menos embates com as crianças, não sentir o medo constante de algumas delas, ou sentir-se frustrada e desafiada a cada peripécia truculenta. Para as crianças, este *além* significava a possibilidade de ser reconhecido enquanto sujeito digno de atenção e cuidado mesmo quando erravam ou *aprontavam*. Significava a possibilidade de demonstrar frustração, raiva e tédio, sem que isso anulasse seu estatuto de

crianças. Além do que, significava a possibilidade de ser mais do que uma “vítima” ou “perigo” e quebrar com esta espécie de “destino” que lhes é traçado ao serem capturados, a partir do humanitarismo, como “crianças em situação de vulnerabilidade”.

No Livro das Mil e Uma Noites, Sharazard conta histórias para escapar o destino de uma única história. A cada noite ela desdobra uma única história em histórias e assim cria outra possibilidade para a história na qual havia sido inserida quando casou-se com o sultão. Nesta história, ela morreria no primeiro amanhecer depois de casar-se, vítima do medo do sultão da traição. Na história que o sultão conta sobre casamento e mulheres, havia apenas um enredo possível, a traição da mulher amada. Por isso era preciso matar cada mulher que esposava no primeiro amanhecer. Até Sharazard, a multiplicadora de histórias...

Referências Bibliográficas

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

ABRAMS, Philip. Notes on the difficulty of studying the state. *Journal of Historical Sociology*. I(1), 1988, p. 58-89.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALENCAR, Alexandra. **Dançando novas africanidades: diálogos com praticantes de Maracatu e de dança afro em Florianópolis**. Dissertação. 2009

AMORIM, Maria Fonseca. **O discurso sobre a mulher no funk brasileiro de cunho erótico: uma proposta de análise do universo sexual feminino**. Tese. Universidade Estadual de Campinas Institui-o de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Campinas, agosto de 2009.

ANTUNES, Camila Sissa. **Homogeneidade versus Heterogeneidade: conflitos, transformações e dilemas habitacionais na Vila Cachoeira, Florianópolis (SC)**. 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AZEVEDO, Maria Amelia. **Mulheres espancadas**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

BARREIROS, Elias. **A Vila tem valor: hierarquia e igualdade entre jovens de grupos populares participantes de Políticas Públicas na cidade de Londrina (PR)**. [Dissertação]. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BATSON, Gregory. Bateson, G. (1987) 'A Theory of Play and Fantasy', In G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, And Epistemology*. Northvale: Jason Aronson, pp. 138-48

BECKER, Howard S. **Metodos de pesquisa em ciencias sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENEDICT, Ruth. A criança aprende. In. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Prespectiva, 1988 [1946].

BERNARDO, Aglair Maria. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Literatura. **Sujeitos suspeitos, imagens suspeitas: cultura midiática e câmeras de vigilância**. Florianópolis, 2007. 252 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal n. 8.069 de Julho de 1990. Balneário Camboriú: Prefeitura Municipal, 2005.

BRASIL. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. Boletim epidemiológico n. 27, vol 19, jun 2018.

BRITO, Mirela Alves de. **Entre cobras e lagartixas: crianças em instituições de acolhimento se construindo *sujeitos* na maquinaria da proteção integral**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>.

BUSSO, Gustavo. La vulnerabilidad social y las políticas sociales a inicios del siglo XXI: una aproximación a sus potencialidades y limitaciones para los países latinoamericanos. Santiago do Chile: CEPAL/CELADE, 2001.

CABRAL, Tatiana Ramos de Amorim. O brincar enquanto forma de cuidado em contextos educativos. 2011.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 17-35.

CASTRO, João Paulo Macedo. **A invenção da juventude violenta: análise da elaboração de uma política pública**. Rio de Janeiro: E-papers: Laced/Museu Nacional, 2009.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001.

CAVALLERIO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHENEY, Kristen E. 2010. Expanding vulnerability, dwindling resources: implications for orphaned futures in Uganda. *Childhood in Africa*. 2 (1): 8-15.

CODONHO, C. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia)– Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarisse. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**. São Paulo, SP, vol. 43, n 2, pp. 195-222.

_____. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONNEL, Robert; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista de Estudos Feministas**, 21(1), Florianópolis, 2013.

CORREA, Mariza. Os crimes da paixão. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Mortes em família: representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CORRÊA, Viviana Ribeiro. “Nós e os *outros*”. O impacto das migrações e dos programas de moradia em Florianópolis: relações sociais e conflitos na ótica de moradores adultos e de jovens no bairro Saco Grande. 2005.

DASSI, Tatiana. “**Os adolescentes que ninguém quer**”: o cotidiano dos internados em um Centro de Internamento Provisório. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais). Centro de Educação Superior de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Universidade do Vale do Itajaí.

_____. “É, vida loka irmão”: moralidades e entre jovens cumprindo medidas socioeducativas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

DELEUZE, Guilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense. 2005.

DE TOMMASI, Livia. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica [en línea] 2014, 6 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337330681005>> ISSN

DIÓGENES, Glória. **Cartografias da Cultura e da Violência: gangues, galeras e movimento hip hop.** São Paulo: Annablume, 1998.

EDELMAN, Marc. E. P. Thompson and Moral Economics. In. FASSIN, Didier (org). **A Companion do Moral Anthropology.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2012a.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise.** 2 ed. Rio de Janeiro (RJ): Guanabara, 1987.

FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Lugares da Infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais da interação. Tese. Universidade do Minho, Portugal, 2014.

FASSIN, Didier. Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals. In. **Anthropological Theory.** Vol. 8(4), 2008. p. p.333-344.

_____. Les économies morales revisitées. **Annales. Histoire, Sciences Sociales.** Novembre-décembre 2009. n. 6, p.1237-1266.

_____. Introduction. Towards a Critical Moral Anthropology. In. **A Companion do Moral Anthropology.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2012a.

_____. **Humanitarian Reason.** A moral history of the present. Los Angeles: University of California Press. 2012b.

_____. Children as victims. “Children as victims. The moral economy of childhood in the times of AIDS”. In. BIEHL, João; PETRYNA, Adriana (orgs.). *When people come first.* pp. 109-132. 2013.

_____. Didier Fassin: entrevistado por Debora Diniz. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

FASSIN, Didier; RICHARD, Rechtman. **The empire of trauma: an inquiry into the Condition of Victimhood.** United Kingdom: Princeton University Press, 2009.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Fronteiras de Tensão: um estudo sobre polícia de violência nas periferias de São Paulo. [tese]. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. 2008a.

_____. O legítimo em disputa: as fronteiras do “mundo do crime” nas periferias de São Paulo. **Dilemas.** 2008. pp. 93-126.

FERREIRA, Valéria Silva. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. *Educação Santa Maria*, v. 38, n. 1, p. 75-96, jan./abr. 2013

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andrea Daniella Lamas. Direitos dos mais e menos humanos. In. FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patricia (Orgs) **Políticas de proteção à infância: um olhar antropológico**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009, p. 219 – 251.

FONSECA, Claudia; JARDIM, Denise; SCHUCH, Patrice; MACHADO, Helena. Tecnologias de governo: apreciação e releituras em antropologia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 9-34, jul/dez. 2016.

FONSECA, Débora Cristina; SILVA, Joyce Mary Adam De Paula E; SALLES, Leila Maria Ferreira. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os Livros de Ocorrências em análise. **Psicologia Escolar e Educacional**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 18, n. 1, p. 35-43, 2014.

FORACCHI, Marelice. **Juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

_____. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martin Fontes, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Revista Pátio: O Faz-De-Conta na Educação Infantil**. Ano I 3 (2004): 14-16.

_____. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

GAMA, A. S. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'. Web-Revista **Discursividade**, v. 4, p. 95-120, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDING, Willian. **O senhor das moscas**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2014.

GOLDMAN, Márcio. **Como funciona a democracia**: uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2006.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 17 (2). 2005. p. 207-219.

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e Queixas**: mulheres e relações violentas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Viração**: experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Terias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. Em Tese. Florianópolis, v. 12, n. 1, jan-jul, 2015.

GUIMARÃES, Ana Cristina Rodrigues. Práticas comerciais e relações sociais: um estudo a partir do comércio de bairro – Saco Grande – Florianópolis. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: PP&A, 1998.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children? In. **Journal of the Anthropological Society of Oxford**. Vol IV, n. 2, p. 85-99. 1973,]

HENNIGAN, Brian; PURSER, Gretchen. **Jobless and Godless**: Religious neoliberalism and the project of evangelizing employability in the US. In. *Ethnography*. Vol 19(1). pp. 84-104. 2017

HIKIJ, Rose Sotiko Gitirana. Música para matar o tempo: intervalo, suspensão e imersão. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 151-178, Apr. 2006.

HIRSCHFELD, Lawrence. Why don't anthropologists like children? **American Anthropologist**. 104 (2). pp. 611-627, 2002.

IGNACIO, Renata Keller. **Criança Querida**. O dia a dia da educação infantil. 3 ed. São Paulo: Antroposofica. 2014.

ILLICH, Ivan. **Deschooling society**. Michigan: Harper & Row. 1971.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. 5 ed. Goiania: Alternatica, 2004.

_____. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In. **Presente!** Revista de Educação. CEAD. Salvador (BA). Jan/fev 2009.

MACHADO, Lia Zanota. Genero: um novo paradigma? **Cadernos Pagu**. (11) 1998. p. 107-125.

_____. Masculinidades e violências. Genero e mal-estar na sociedade contemporânea. **Série Antropologia**. Brasília. 2001.

_____. Dilemas e desafios teóricos para a antropologia e para o feminismo referentes à violência contra mulheres. 31 Encontro Anual da ANPOCS. Seminário Temático 18, Estudos de Genero: teoria e pesquisa. Caxambu, 2007.

MAGALHÃES BARBOSA, Raquel; *et al.* Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano da educação infantil. **Movimento** [online] 2017, 23 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 12 de junio de 2018] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115350608012>> ISSN 0104-754X

MALUF, Sônia. **Encontros Noturnos**: Bruxas e bruxarias na Lagoa da Conceição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempo, 1993.

_____. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. **Horizontes Antropológicos**. n. 12, 1999. p. 69-82.

_____. Corporalidade e desejo: Tudo sobre minha mãe e o gênero na margem. **Estudos feministas**. n 1. 2002. pp. 143-153.

_____. MALUF, Sonia Weidner, Gênero saúde e aflição: políticas públicas, ativismo e experiências sociais. In. MALUF, Sônia Weidner ; TORNQUIST, Carmen Susana. **Gênero, saúde e aflição**. Abordagens Antropológicas, 2010.

_____. Biogitimacy, rights and social policies: New biopolitical regimes in mental healthcare in Brazil. **Vibrant, Virtual Braz. Anthr.**, Brasília , v. 12, n. 1, p. 321-350, June 2015 .

MARQUES, Amália Rebolo. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? **Cadernos da infância**. n. 90, p.24 – 30, ago./2010.

MATTA, Roberto da. **Carnaval, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEAD, Margareth. The primitive child. In. **A handbook of child psychology**. Worcester, Mass: Clark Univ. Press, pp. 669-687.

MIZRAHI, Mylene. A estética *funk* carioca: criação e conectividade em Mr. Catra. Tese. Programa de Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade. In. **Cadernos Pagu**. v. 14. 2000. pp. 13-44.

MORAES, Elisabete Caria; *et al.* Estudo da evolução urbana da região conturbada da Grande Florianópolis (1985 a 2009). Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. 9 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

MORO, N. O. O livro preto nas escolas da região dos Campos Gerais. In: Jornada do HISTEDBR, 1., 2003, Campinas. Anais..., Campinas: Unicamp, 2003.

NASCENTE, Renata M. M.; LUIZ, Maria Cecilia; FONSECA, Debora Cristina. Conflitos e livros de ocorrência no cotidiano da escola pública: alguns caminhos de investigação. Anais da 37ª Reunião da ANPED, UFSC, outubro 2015.

NEVES, Vanessa F. A; GOUVÊA, Maria Cristina S. de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

NUNES, Angela. **“Brincando de ser criança”**: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância. [online]. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341p. Tese de Doutorado.

NOVAIS, Denis. Funk Proibidão: Musica e poder nas favelas cariocas. Dissertação. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemologias suscitadas pela Antropologia da Infância, comunicação apresentada no 31º Encontro da ANPOCS. 2007.

ORTNER, Sherry. Subjectivity and cultural critique. In. **Anthropological Theory**. v.5, n.1. 2005. pp. 31-52.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Funk ostentação em São Paulo: imaginação, consumo e novas tecnologias da informação e da comunicação. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, 2014.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 17, p. 134 – 151.

_____. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, pp. 137-157, jul/dez. 2010.

RABINOW, Paul. Comment to “Objectivity and Militancy: a debate”. In. **Current Anthropology**. 36(3), 1995, p. 430-433.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. Preface African Political Systems. In. **African Political Systems**. FORTES, M.; EVANS-PRICHARD, E.E. (Orgs.). London: Oxford University Press. 1950.

REED, Thomas L. “A qualitative approach to boys” rough and tumble play: there is more than what meets de eye. In. **Play: an interdisciplinary synthesis**. MCMAHON, Donald E. Lytle; SUTTON-SMITH, B. (Orgs). Lanham, MD: University Press of America. p. 53-71. 2005.

RIFIOTIS, Theóphilos. Grupos etários e conflito de gerações: bases antropológicas para um diálogo interdisciplinar. In: **Política e Trabalho**. v. 11. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 105 – 123.

_____. Nos campos da violência: diferença e positividade. In: **Antropologia em primeira mão**. n. 19. Florianópolis: PPGAS/ UFSC, 1997.

_____. Violência policial na imprensa de São Paulo. O leitor-modelo no caso da Polícia Militar na Favela Naval (Diadema). **Revista São Paulo em Perspectiva** (Fundação Seade, São Paulo), 13 (2): 28-41, 1999.

_____. Alice do outro lado do espelho: revisitando as matrizes das violências e dos conflitos sociais. **Revista de Ciências Sociais**, v.37, n. 2, 2006. p. 27 – 33

_____. Direitos Humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, R.M.G, et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007a. p. 231-244.

_____. Derechos Humanos y otros derechos: aporias sobre el proceso de judicirización y la institucionalización de los movimientos sociales. In: ISLA, Alejandro (Org.). *En los márgenes de la ley: inseguridad y violencia em el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós, 2007b. p. 229 - 250

_____. Violência e poder: avesso do avesso? In: NOBRE, Renarde Freire. (Org.). **O poder no pensamento social: dissonâncias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a. p. 157-173.

_____. Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar’”. **Revista Katálisis**. v. 11 (2). Florianópolis, 2008b. p. 225-236.

_____. “Direitos Humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito”. In: RIFIOTS, T.; VIEIRA, Danielli. **Um olhar antropológico sobre violência e justiça: etnografias, ensaios e estudos de narrativas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012a.

_____. “As Delegacias Especiais de Proteção à Mulher no Brasil e a ‘judicialização’ dos conflitos conjugais”. In: RIFIOTS, T.; VIEIRA, Danielli. **Um olhar antropológico sobre violência e justiça: etnografias, ensaios e estudos de narrativas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012b.

_____. “Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar’”. In: RIFIOTS, T.; VIEIRA, Danielli. **Um olhar antropológico sobre violência e justiça: etnografias, ensaios e estudos de narrativas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012c.

_____. Judicialização dos Direitos Humanos, lutas por reconhecimento e políticas públicas no Brasil: configurações de sujeito. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2014, v. 57 no 1.

RIFIOTIS, Theóphilos; DASSI, Tatiana. “Papo de Bandido” e a “vida loka”: ensaio sobre moralidades entre “adolescentes em conflito com a lei” cumprindo medida socioeducativas de internação em Itajaí (SC). Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Antropologia das Moralidades, VIII Reunión de Antropologia del Mercosul, Buenos Aires, 2009.

RIFIOTS, T.; VIEIRA, Danielli. **Um olhar antropológico sobre violência e justiça: etnografias, ensaios e estudos de narrativas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

RIFIOTIS, Theophilos; VIEIRA, Danielli; DASSI, Tatiana. Judicialização das relações sociais e configurações de sujeito entre jovens cumprindo medidas socioeducativas em Santa Catarina. **Anuário Antropológico** [online] posto online no dia 07 de junho 2018, consultado no dia 12 de setembro de 2018. URL : <http://journals.openedition.org/aa/1564> ; DOI : 10.4000/aa.1564

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás –BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RODRIGUES, TIAGO N. H. e C. **Contando as violências**. Estudo de narrativas e discursos sobre eventos violentos em Florianópolis (SC). 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **“Tirando do crime e dando oportunidade”**: estratégias educacionais de prevenção das violências em duas ONGs de Florianópolis, SC. Tese. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ROSE, Nikolas. Governing entreprising individuals. In. **Inventing ourselves**. Psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p.150-168.

ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. **Woman, Culture and Society**. Stanford, California: Stanford University Press, 1974.

ROSSATO, Cesar; GESER, Veronica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. IN. CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando a escola. 2001. São Paulo: Selo Negro Edições.

SANTOS, Lílian. Garotas indisciplinas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FE/USP, 2007.

SAURA. Soraia Sung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontaneas do corpo brincante. In. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2014 Jan-Mar; 28(1):163-75

SCHERER-WARREN, Ilse. Associativismo civil em Florianópolis: evolução e tendências. In: **Revista de Ciências Humanas**, n.26, p.115-134, Florianópolis: Ed. UFSC, 1999a.

SCHERER-WARREN, Ilse & ROSSIAUD, Jean. Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais. Florianópolis: Diálogo e Itajaí: Univali, 1999.

SCHUCH, Patrice. **Políticas de proteção à infância**. Um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009a.

_____. **Práticas de justiça**: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____. "Justice, Culture and Subjectivity." in: Brasília, ABA. Available **Vibrant** – Virtual Brazilian Anthropology, v. 9, n. 2. July to December 2012. at <http://www.vibrant.org.br/issues/v9n2/patrice-schuch-justice-culture-and-subjectivity/>

SCHUCH, Patricia; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt; FONSECA, Cláudia. Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas. **Civitas**. Revista de Ciências Sociais. Vol.13, n. 2. Porto Alegre, maio - ago, 2013. Porto Alegre. pp. 205-220.

SCOTT, James C. Formas cotidianas de resistência camponesa. **Raízes**, vol 21, n. 1, jan-jul 2002.

SHERIFF, Robin E. 2001. **Dreaming equality**: colour, race and racism in urban

SILVA, Marcelo. Ué gaúcho, em Floripa tem samba?: uma antropologia do samba e do choro na Grande Florianópolis ontem e hoje. Dissertação 2012.

SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 130-159.

SORENSE, Maijken Jul. Humor as a serious strategy of nonviolent resistance to oppression. **Peace and Change**, vol. 33, n.2, April, 2008.

STRATHER, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi a escola ou A sociedade contra escola. 33º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, MG. 2009.

_____. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015

_____. 'A Casa de Farinha é a Nossa Escola': aprendizagem e cognição Galibi-Marworno. **Política & Trabalho (Online)**, v. 43, p. 65-96, 2016.

TEIXEIRA, Cesar Pinheiro. **Moralidades e Identidades**. Reflexões sobre a conversão religiosa de traficantes de drogas. Trabalho apresentado na Sessão Temática Sociologia e Antropologia da Moral, 34ª Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2010.

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of the mind. **Man** (28). pp. 461-478. 1993.

TROUILLOT, Michel-Rolph. La antropologia del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo enganoso. **Current Anthropology**, vol 42, n.1, febrero 2001.

VARGAS, Eduardo Viana. Entre a extensão e a intensidade: corporalidade, subjetivação e uso de drogas. Belo Horizonte, 2001. Tese UFMG

VIANA, Thereza Cristina Bertazzo Silveira. Perfil analítico das organizações e das lideranças do associativismo civil Florianópolis-SC. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Junho. 2003.

VIANNA, Adriana. "Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares da gestão contemporânea da infância". In: SOUZA LIMA, Antonio (Org.). *Gestar e gerir: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002. p. 271-312.

VIANNA, Hermano. *Funk e cultura popular carioca*. **Estudos Históricos**, vol 3, n 6, Rio de Janeiro, 1990, pp 244, 253.

_____. **O mundo funk carioca**. São Paulo: Zahar, 2004.

VIEIRA, Danielli. **Vivendo no veneno**: análise de narrativas contadas por jovens sobre homicídios em SC. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Correndo pelo certo, vivendo no crime**: moral, subetivação e comensurabilidade na experiência de adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WASTERFORS, Joãod. Playfight as trouble and respite. In. **Journal of Contemporary Ethnography**. 2016. Vol 45(2). 2014. p. 168-197.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber – Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127.

ZIGON, Jarrett. Moral breakdown and ethical demand: a theoretical framework for an anthropology of moralities. In: **Anthropological Theory**. Vol17.(2), 2007, p. 131-150.

_____. **Morality**: an anthropological perspective. New York/London: Berg Publishres, 2008.

_____. **“HIV is God’s blessing”**: rehabilitating morality in neoliberal Russia. London\Berkeley\Los Angeles: University of California Press, 2011.

ZURBA, Magda do Canto. Modos de subjetivação na vida cotidiana: um estudo na Vila Cachoeira (Florianópolis – SC), 2003.

