

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JACIARA OLIVEIRA LEITE

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DE CRIANÇAS E JOVENS: UM
ESTUDO DE CASO NO COTIDIANO DE UM ABRIGO**

FLORIANÓPOLIS, SC

2010

JACIARA OLIVEIRA LEITE

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DE CRIANÇAS E JOVENS: UM
ESTUDO DE CASO NO COTIDIANO DE UM ABRIGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Física, na área de concentração Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Márcia Silva

Co-Orientador: Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva

FLORIANÓPOLIS, SC

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da

Universidade Federal de Santa Catarina

L533e Leite, Jaciara Oliveira

A educação do corpo de crianças e jovens [dissertação]
: um estudo de caso no cotidiano de um abrigo / Jaciara
Oliveira Leite ; orientadora, Ana Marcia Silva. -
Florianópolis, SC, 2010.

150 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação
em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Desenvolvimento institucional.
3. Cotidiano. 4. Educação do corpo. 5. Crianças e jovens.
I. Silva, Ana Márcia. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
III. Título.
CDU 796

JACIARA OLIVEIRA LEITE

**A EDUCAÇÃO DO CORPO DE CRIANÇAS E JOVENS: UM
ESTUDO DE CASO NO COTIDIANO DE UM ABRIGO**


Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo (Coordenador do
Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC)

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Ana Márcia Silva (Orientadora)

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva (Co-Orientador)



Prof^a. Dr^a. Dulce Maria Figueira de Almeida Suassuna

Prof^a. Dr^a. Marli Palma Souza

Aprovado pela banca em 24 de fevereiro de 2010.

***Com carinho aos meninos
da casa-lar.***

AGRADECIMENTOS

Com amor aos meus pais, à Jana, à Mari, ao tio Walter. Amig@s do cerrado pela energia positiva e cumplicidade.

Um obrigada de coração aos amig@s da Ilha da Magia:

Galerinha do mestrado: Gilmar, Marcelo (Kbelera), Karine, Tat Piucco, Fábio Messa, Pepe, Simone, Guego, Aninha, Lucas Varginha, Chico. Companheiros de luta e festa: André, Marcelo, Verônica, Angélica, Lila, Pri, Tina, Daniel (Xibaba).

Querid@s: Cris Mezzaroba, Mário, Amália, Denis, Fer e Bibi.

Obrigada Lu Fiamoncini pela cumplicidade.

Pri pela amizade incondicional.

Carlinha pelas experiências mágicas no tecido acrobático.

Professores da pós pelos ensinamentos: Kunz, Falcão, Ilse, Maria do Carmo. Em especial, agradeço ao Prof. Giovani pelo exemplo de justiça e bom senso.

Prof. Maurício por me inspirar e pela doação na co-orientação.

Muito obrigada Prof. Ana Márcia pelos ensinamentos, orientação, confiança, carinho e amizade.

Obrigada às professoras da banca, Dulce e Marli Palma, pela disponibilidade e contribuições valiosas.

À casa-lar agradeço por tudo! Aos funcionários, em especial, a assistente social Silvana e Alexandra. Aos meninos.

Agradeço muito ao companheirismo diário: Lu, Tat, Carol, Dani.

Às pessoas as quais tive o prazer de trabalhar: Santa Helena, Luciano, Grazi e Rosana.

Agradeço a atenção da Corregedoria Geral de Justiça (SC) por ter disponibilizado documentos preciosos para a pesquisa. Ao Labomídia pelos gravadores. À Capes pela concessão de bolsa.

RESUMO

A vida de crianças e jovens em uma instituição de abrigo possui particularidades atravessadas por questões macrossociais como a desigualdade social e o abandono. Esta pesquisa, do tipo estudo de caso, foi realizada em uma instituição situada no Município de Florianópolis, SC (Brasil) e objetivou analisar centralmente a educação do corpo no cotidiano de crianças e jovens em situação de abrigamento. Buscou, ainda, como objetivos específicos: analisar o cotidiano do abrigo e sua repercussão no processo de educação do corpo de crianças e jovens, com ênfase no brincar; analisar as possíveis relações e desdobramentos entre a natureza formal de uma organização não governamental e a educação do corpo daquelas crianças e jovens. Foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: observação participante; entrevista; grupo focal e análise documental. Os principais resultados apontam algumas contradições existentes na casa-lar estudada, no que tange a uma proposta baseada no respeito aos sujeitos e seus direitos, além de acompanhamento cotidiano a necessidades básicas, porém, com uma normatividade que indica forte controle do corpo e, especialmente, uma desvalorização do tempo de brincar.

PALAVRAS-CHAVE: educação do corpo; crianças e jovens; institucionalização; cotidiano.

ABSTRACT

The life of children and youngsters in shelter institutions has its particularities crossed by macrosocial issues like social inequality and abandonment. This research, a case study type, was done at an institution in Florianópolis county, Santa Catarina, and its goal is to analyze the daily body education of these children and youngsters living in shelters. This study also analyzes: the daily life at the shelter and its impact in these children and youngsters body education process, emphasizing playing time; the relations and developments between the formal nature of a non government institution and the body education of these children and youngsters. The following techniques and instruments were used to collect the data: participant observation, interview, focal group and document analysis. The main results point to existing contradictions at the shelter studied in this research. The shelter proposition, based on the respect of the individuals and their rights with daily monitoring of their basic needs, shows, however, a strong control of the body and, especially, of the playing time

KEY-WORDS: body education; children and youngsters; institutionalization; daily life.

LISTA DE SIGLAS

ASM - Ação Social Missão CasaLar – Emaús

CAOIJ - Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude/Ministério Público do Estado de Santa Catarina

CELESC - Centrais Elétricas de Santa Catarina

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

Fiocruz - Fundação Osvaldo Cruz

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEEF - Movimento Estudantil de Educação Física

MP-SC - Ministério Público do Estado de Santa Catarina

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

SAM - Serviço de Assistência a Menores

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A Casa-Lar	23
CAPÍTULO 1	29
CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	
CAPÍTULO 2	34
ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: INFÂNCIA, JUVENTUDE E ABRIGO	
2.1 Raízes da institucionalização no Brasil	34
2.2 Princípio da “menorização”	40
2.3 Regulamentação de uma “identidade jurídica” ...	42
2.4 Quebra de paradigma: os sujeitos de direito	45
2.5 E os abrigos hoje?	50
CAPÍTULO 3	56
EDUCAÇÃO DO CORPO E COTIDIANO	
3.1 O diário da casa-lar	56
3.2 Meninice e sexualidade	79
CAPÍTULO 4.....	92
O BRINCAR E SUAS REPERCUSSÕES	
4.1 Os sentidos atribuídos ao brincar	92
4.2 As brincadeiras de sempre	100
4.3 Brincadeiras: controle e descontrole	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A	136
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	145

INTRODUÇÃO

Os problemas advindos da desigualdade social assolam, especialmente, uma parcela significativa da população brasileira. Muitas famílias têm dificuldades para criar e educar seus filhos e filhas e acabam imersas num quadro de vulnerabilidade social e violação de direitos o qual atinge, sobretudo, as crianças e os jovens.

A atuação em projetos sociais como voluntária e a graduação em Educação Física levaram-me a conhecer e aproximar-me de uma das faces desta difícil realidade. Foi participando de um grupo de voluntários de uma entidade filantrópica que cheguei às instituições de atendimento a idosos, crianças e jovens. Nosso trabalho baseava-se na recreação e na arrecadação de doações (roupas, alimentos, brinquedos,...) em campanhas que iam ao encontro da necessidade da instituição e de datas festivas, tais como Dia das Crianças e Natal. Em outras palavras, trabalhos baseados em intervenções pontuais e isoladas.

Em um processo coletivo de reflexão no grupo, juntamente com a minha aproximação com uma perspectiva crítica da Educação Física durante a graduação, surgiram algumas inquietações quanto ao trabalho voluntário, tais como: as visitas somente pontuais às instituições, as dificuldades de desenvolver um trabalho em longo prazo, como as crianças, jovens e idosos se sentiriam por ter-nos ali somente em datas festivas. Este processo de reflexão desencadeou algumas iniciativas. Alguns projetos foram pensados no intuito de acompanhar uma única instituição, no entendimento de que, desta forma, poderíamos avançar nas experiências para além de momentos pontuais e de propostas de recreação.

Este foi o ponto de partida para a materialização do projeto de intervenção com práticas corporais, em um abrigo para meninas de 13 a 17 anos, situado em Brasília (Distrito Federal). O trabalho configurou-se em um desafio de reflexão, planejamento e intervenção como voluntária e estudante de

Educação Física. Além disso, foi nesta experiência com as meninas que pude perceber como a realidade da vida institucionalizada produz uma educação corporal própria, e que este processo torna-se mais evidente em suas corporalidades, deixando transparecer sofrimentos, conflitos e superações.

Simultaneamente a esta experiência no abrigo, comecei a participar do Projeto de Extensão “Cultura Corporal e Educação Ambiental das Escolas Públicas do Distrito Federal” e apropriar-me ainda mais de uma visão de Educação Física que reflete, criticamente, também sobre os problemas de nossa sociedade. Foi por meio deste projeto que comecei a me envolver com a vida acadêmica e com o Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF.

As diferentes experiências como voluntária e estudante foram se permeando, por vezes complementando-se e, por outras, conflitando entre si. Estas experiências promoviam um encontro na busca por pensar uma Educação Física que contribuísse para o acesso à cultura corporal e ao estímulo à reflexão crítica, tanto no trabalho voluntário no abrigo, quanto nas intervenções na escola. Havia, porém, um descompasso no que diz respeito ao abrigo e ao voluntariado com a esfera acadêmica e o movimento estudantil. Este se dava na tensão teórico-metodológica de pensar um trabalho de cunho voluntário não pautado no assistencialismo, isto com sujeitos que sofreram algum tipo de negligência de suas famílias e do Estado e que se encontravam em uma instituição, mais uma vez, à revelia do poder público. Acontecia, ao mesmo tempo, a experiência no projeto de extensão em escolas públicas que tinha um enfoque macro sobre os problemas da sociedade e do próprio campo no sentido de refletir sobre a transformação social.

Estes conflitos possibilitaram aproximar os conhecimentos acadêmicos e provenientes do movimento social com a realidade do abrigo. Possibilitaram também, reconhecer as contribuições da Educação Física nestes espaços enquanto uma possibilidade de acesso à cultura corporal como parte dos direitos sociais, aos conhecimentos sobre o corpo e a reflexão crítica sobre a sociedade.

Neste sentido, a experiência marcante com as meninas que viviam e vivem naquele abrigo e a aproximação com a

perspectiva crítica da Educação Física, com todos os seus tensionamentos e inquietações, alguns ainda bastante presentes e outros que se somaram, serviram-me de inspiração e convicção para a presente pesquisa.

Os contextos das instituições de abrigo necessitam ser compreendidos em suas especificidades e significados por toda sociedade, incluindo a esfera acadêmica. No âmbito do mestrado, optei política, profissional e pessoalmente por estudar a realidade dos abrigos para crianças e jovens.

Diante destes fatores e reflexões, chega-se ao seguinte problema central de pesquisa: *Como se expressa a educação do corpo na vida cotidiana das crianças e jovens em uma instituição de abrigo?*

Como desdobramentos deste problema, têm-se as seguintes questões de pesquisa: *De que forma os aspectos do cotidiano repercutem na educação do corpo destes sujeitos? A natureza da instituição em seus diversos aspectos, tais como: jurídicos formais, religiosos, não religiosos, filantrópicos, públicos, tipo de atendimento realizado, exerce alguma influência diferencial na educação do corpo dos sujeitos?*

Soares (2006) ressalta que a educação do corpo e o próprio corpo, enquanto objetos de investigação, foram tratados ao longo da história, até mesmo da história da educação física, como temas fugidios, pouco abordados ou sem muita profundidade, ainda que fosse inegável sua visibilidade, sua materialidade. Segundo a autora, o entendimento das diversas formas de educação do corpo colabora “para a compreensão de espaços e tempos que formam e conformam indivíduos, grupos e classes em uma dada sociedade e em um dado recorte de tempo” (Idem, prefácio).

De modo genérico, pode-se entender a educação do corpo como resultado da lenta elaboração de pedagogias, de técnicas, de políticas especializadas, pequenas e grandes ações, como diz esta mesma autora, as quais “prescrevem regras claras e precisas que insistam em apagar um corpo para que outro, expressão de um tipo de civilização, possa surgir” (SOARES,

2009, 02)¹. Trata-se, então, de um conjunto de dispositivos, discursos, práticas e saberes, referentes a formulações de normas de higiene, de saúde, de definição de espaços e tempos, de uso de materiais e equipamentos, de desenvolvimento de rotinas e rituais que constituem a corporalidade de cada sujeito (TABORDA, 2006).

Problematizar a educação do corpo no cotidiano de crianças e jovens em condição de abrigo suscita questionar as similitudes de suas biografias e o modo de organização da vida em uma instituição marcada pela desigualdade social. Acerca disto, Pereti & Silva (2005, p. 183) ajudam a refletir sobre a relação sujeito e sociedade ao afirmarem que:

O corpo da sociedade se impõe e constrói o corpo do indivíduo a partir de seus padrões, concepções, conceitos e paradigmas, no mesmo passo em que o próprio corpo-indivíduo edifica no cotidiano de seu trabalho, de sua dor, de seus lazeres e de seus prazeres, a dinâmica interna do corpo da própria sociedade.

Nesta perspectiva, pensar o corpo no contexto do modo de produção capitalista e sua conseqüente desigualdade social contribui para entender que os abrigos possuem função historicamente construída relacionada às classes empobrecidas da população. Dado importante para compreender o processo de institucionalização da infância e juventude brasileira, a responsabilidade social dos abrigos e o próprio cotidiano em uma instituição desta natureza.

Silva e Nunes (2004, p. 48) contribuem nesta reflexão ao afirmarem que

Especialmente com relação a precariedade da situação econômica presente em todas as famílias é importante considerar que a

¹ SOARES, Carmem Lucia. L'EDUCATION DU CORPS, LE MOUVEMENT ET LEURS DEFIS. Conferência proferida no VIII Congress da AICHPS, Montpellier, France, 2009.

pobreza não é apenas uma relação das pessoas com as coisas. É, também, uma relação do ser humano consigo mesmo. É uma condição complexa, com uma dimensão abstrata que pode mutilar a auto-estima das pessoas e uma dimensão concreta que se manifesta através da acumulação de perdas [...].

Diante, então, da constatação da realidade dos abrigos para crianças e jovens, procurou-se estabelecer uma relação concreta com o fenômeno investigado, qual seja a educação do corpo, partindo da análise da prática social, e entendendo o sujeito como um ser histórico (KOSIK, 1976). O problema em sua essência e fenômeno (produto da *práxis cotidiana*), ou seja, em sua realidade, como diz este autor, compreende-se como desdobramento de vários elementos, sejam eles políticos, sociais, culturais ou individuais. Tornou-se importante meta nesta pesquisa, portanto, buscar “fugir” de uma análise superficial, de uma “pseudoconcreticidade”:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 11).

Para isto, não se pode naturalizar a institucionalização histórica de crianças e jovens brasileiros, pois, como afirmou Bertolt Brecht: “[...] Quanto mais numerosos os que sofrem, mais naturais parecem seus sofrimentos [...]”. Segundo os últimos dados oficiais publicados no Brasil, aproximadamente, vinte mil crianças e jovens vivem em 589 abrigos (Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada – IPEA, 2003)², em Santa Catarina são mil e seiscentos e vinte e cinco crianças e jovens e no município de Florianópolis são 164 sujeitos nesta situação (PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, CORREGEDORIA-GERAL DA JUSTIÇA, 2010)³.

É essencial deixar claro que a medida de abrigo faz parte da rede de proteção a crianças e jovens que tiveram seus direitos violados, mas que só deve ser utilizada em caráter excepcional e provisório, conforme preconiza a Lei 8069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Palma (2006), porém, elucida que este caráter do abrigo esbarra na pobreza e na escassez de políticas sociais para as famílias.

A causa principal da institucionalização, de forma geral, no Brasil continua sendo, como nos tempos dos orfanatos e internatos: a pobreza, representando 24,2% dos motivos do abrigo (IPEA, 2003). O ECA (1990), no entanto, afirma em seu artigo 23 que “A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder”.

Contudo, no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis esta realidade é diferenciada, pois a principal causa para o encaminhamento aos abrigos tem sido a negligência familiar representando 32,18% e 32,32%, respectivamente (PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA, CORREGEDORIA-GERAL DA JUSTIÇA, 2010). Em alguma medida, este indicativo demonstra que a medida de abrigo tem sido respeitada quanto aos motivos estabelecidos pela

² Dados do Levantamento Nacional dos Abrigos para crianças e adolescentes cadastrados na Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome publicado em 2004.

³ Estes dados foram disponibilizados a partir de contato realizado com a Corregedoria-Geral da Justiça de Santa Catarina (PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA). São provenientes do Cadastro Único Informatizado de Adoção e Abrigo – CUIDA, instituído em 2005, que “É um sistema de informações acerca de pretendentes à adoção, inscritos e habilitados em Santa Catarina, de entidades de abrigo e de crianças e adolescentes abrigados ou em condições de colocação em família substituta” (SITE: <http://cgj.tj.sc.gov.br/ceja/cuida.htm>). As informações são atualizadas, portanto, dizem respeito à situação presente das crianças e jovens e dos abrigos do Estado de Santa Catarina e seus municípios.

legislação, o que pode demonstrar uma noção de respeito e proteção as famílias, as crianças e jovens.

Faz-se importante ressaltar que as situações no abrigo são dinâmicas - desligamentos, adoções, retorno familiar, entrada de crianças e jovens - portanto, estes números⁴ auxiliam a indicar a situação atual, mas estão em freqüente mudança. Além disso, os dados estatísticos retratam apenas um aspecto da situação real e sem o acompanhamento de análise crítica não ajudam muito a compreendê-la e superá-la. Reconhece-se, porém, sua relevância por evidenciarem o fenômeno social em questão e a necessidade de aprofundar conhecimentos, críticas e ações. É importante salientar que, tendo em vista a complexidade do problema da institucionalização, se apenas uma criança ou jovem estivesse vivendo em um abrigo já se justificariam esforços de pesquisa e intervenções.

Em março deste ano, iniciou-se o “Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento” que está sendo realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz. O trabalho consiste em três etapas: identificação da quantidade e localização dos serviços de acolhimento a crianças e adolescentes (abrigos e programas de família acolhedora); visita aos abrigos e às famílias acolhedoras para coletar informações sobre as crianças e sobre as instituições; terceira etapa com início previsto em 2010 que será baseada em estudos qualitativos em 30 cidades brasileiras escolhidas a partir da análise dos dados das etapas anteriores. Esta etapa final tem a intenção de aprofundar as questões do cotidiano e os principais desafios do atendimento. Além disso, busca compreender as relações e ações das instituições e das famílias acolhedoras com as redes de apoio (Saúde, Educação, Justiça e outros atores sociais).

⁴ É importante deixar claro que, não se obteve acesso a metodologia utilizada para se chegar aos dados estatísticos apresentados e que os levantamentos foram realizados por órgãos e em períodos distintos no que concerne a realidade brasileira (IPEA, 2003), do estado e do município de Florianópolis (PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA, CORREGEDORIA-GERAL DA JUSTIÇA, 2010). Assim, pode ser que haja algumas divergências como, por exemplo, nos termos utilizados ou mesmo nos resultados, mas não invalida as informações contidas nos mesmos.

Segundo o próprio documento, o levantamento contribuirá na construção de estratégias para reordenar os serviços de acolhimento e, sobretudo, para garantir o direito à convivência familiar e comunitária prevista no ECA. Ele faz parte das implementações do “Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Comunitária” (MDS, 2006) que possui como objetivo formular e praticar políticas públicas que rompam com o paradigma da institucionalização de crianças e adolescentes, priorizando a família como *locus* primordial no desenvolvimento dos sujeitos. Neste âmbito, além da prevenção ao afastamento dos vínculos familiares, visa a qualificação dos serviços de acolhimento e a promoção do retorno ao lar de origem.

Os documentos acima indicam que o foco das políticas públicas é a preservação dos vínculos familiares, que contribuem, assim, para implementar o caráter de excepcionalidade e provisoriedade da condição de abrigamento previsto no ECA. Representam um passo adiante na quebra do ranço histórico da institucionalização como solução para os problemas de crianças e jovens de algum modo abandonados. Os dados oficiais mais recentes demonstraram que 86,7% das crianças e jovens que se encontram abrigados possuem família (IPEA, 2003), o que configura uma incongruência nos pressupostos apresentados, mesmo porque, a regulamentação de documentos e leis não garante seus efeitos práticos.

Pode-se afirmar, com base em Castel *et al*, que a complexidade da institucionalização, sobretudo em sua característica marcada por fatores sócioeconômicos, faz dela uma “questão social”, pois:

...se funda nos conteúdos e formas assimétricos assumidos pelas relações sociais, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, com acento na concentração de poder e de riqueza de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada de outras classes e setores sociais que constituem as maiorias populacionais, cujos impactos alcançam todas as dimensões da

vida social, do cotidiano às determinações estruturais (1997, p. 56).

Nesta seara, os abrigos com todas as suas contradições, avanços e retrocessos são uma realidade. Os principais motivos que levam crianças e jovens no Brasil a serem afastados de suas famílias e a residirem em uma instituição são: pobreza (24,1%), abandono (18,8%), violência doméstica (11,6%), dependência química dos pais/responsáveis (11,3%), vivência de rua (7,0%), orfandade (5,2%), prisão dos pais/responsáveis (3,5%), abuso sexual praticado por pais/responsáveis (3,3%), (IPEA, 2003).

Em Santa Catarina os percentuais mudam consideravelmente: carência econômica (1,97%), abandono (12,68%), maus tratos (12,31%), dependência química dos pais/responsáveis (6,28%), orfandade de mãe, de pai, ou ambos (1,45%), prisão da mãe, pai ou ambos (1,76%), abuso sexual praticado por pais/responsáveis (6,52%), dentre outros. E em Florianópolis os motivos são: carência econômica (3,5%), abandono (11,59%), maus tratos (13,41%), dependência química dos pais/responsáveis (3,66%), orfandade de mãe, ou dos pais (4,88%), prisão do pai ou dos pais (2,5%), abuso sexual praticado por pais/responsáveis (7,93%), dentre outros (PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA, CORREGEDORIA-GERAL DA JUSTIÇA, 2010).

As instituições têm acolhido e educado sujeitos que tiveram suas vidas marcadas por um ou mais dos motivos citados acima. Se o processo de institucionalização precisa ser pensado dialeticamente em seus aspectos macrossociais, precisa igualmente ser pensado a partir da realidade do cotidiano do abrigo.

Agnes Heller⁵ elegeu como um de seus temas privilegiados de investigação o cotidiano da vida humana. Esta

⁵Agnes Heller foi discípula de Georg Lúkács, ambos orientados pelas contribuições de Karl Marx. Costuma-se dividir a carreira acadêmica de Heller em duas fases: a primeira em que se dedica, junto a Lúkács e outros autores, a revisar o marxismo; e uma segunda fase em que seus trabalhos discutem a pós-modernidade (ORTEGA, 2002). O livro "Cotidiano e História", referência mais importante nesta pesquisa, refere-se à primeira fase da produção de Heller.

autora constituiu-se como um dos referenciais centrais nesta pesquisa, contribuindo para discutir o dia-a-dia de uma instituição de abrigo. Para ela: “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1985, p. 20). Compartilhando desta assertiva, torna-se de suma importância refletir criticamente sobre o cotidiano dos abrigos, seus aspectos principais, peculiaridades e suas possíveis e necessárias transformações.

A educação do corpo é, certamente, elemento constituinte da cotidianidade deste *locus*. Pode-se considerá-la como aspecto essencial para a formação humana. No caso dos abrigos, envolve a realidade em que o sujeito está inserido, a estrutura da vida institucionalizada e as pessoas que dela fazem parte, crianças e jovens, funcionários, voluntários, além do poder público.

A Educação Física, enquanto campo acadêmico e de intervenção, vem também estudando o corpo e as relações sociais que o educam para além do corpo biológico, orgânico. Parte-se do entendimento de que “o corpo não é isolado do homem e está inserido numa rede complexa de correspondências entre a condição humana e a natureza ou mesmo o cosmo que o cerca” (LE BRETON, 2006, p. 27). Percebem-se, neste âmbito, possíveis contribuições que podem advir do campo da Educação Física no que concerne à discussão crítica sobre a educação do corpo no cotidiano do abrigo e outras questões com vistas à transformação. Apesar destas possibilidades, não foram encontradas pesquisas, artigos, teses ou dissertações acerca da problemática da institucionalização oriundos do campo acadêmico da Educação Física, em levantamento realizado e que será discutido no capítulo 2.

Tem-se claro que a pesquisa por si só não transforma a realidade, mas, pode ser parte importante do processo. Concorda-se com Gamboa (2007) quando afirma que é preciso entender a dinâmica da sociedade onde acontece o processo da educação em sua realidade e sentidos, o que vem a contribuir com encaminhamentos político-educacionais. E ainda, que as

ações inovadoras baseadas em diagnóstico, como a pesquisa, que buscam compreender, criticamente, o conhecimento histórico construído são valiosas.

Neste entendimento apresenta-se como objetivo central: analisar os aspectos da educação do corpo de crianças e jovens em condição de abrigo. E como objetivos específicos:

- Analisar o cotidiano do abrigo e sua repercussão no processo de educação do corpo de crianças e jovens, com ênfase no brincar;
- Analisar as possíveis relações e desdobramentos entre a natureza formal de uma organização não governamental e a educação do corpo daquelas crianças e jovens.

A dissertação apresenta, ainda nesta introdução, para situar melhor o leitor, o caminho percorrido para chegar ao campo empírico, que possibilitou conhecer a realidade dos abrigos do Município de Florianópolis (local onde se realizou o curso de Mestrado). E, além disso, a descrição do *locus* de investigação, qual seja, uma casa-lar deste Município, e suas principais características que contribuem para refletir acerca do problema de pesquisa.

Logo em seguida, o primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para dar conta do problema e objetivos da pesquisa propostos. O segundo capítulo consiste em discutir os aspectos históricos acerca da institucionalização de crianças e jovens no Brasil. Delineiam-se, ainda neste, os principais marcos legislativos envolvidos na conjuntura dos diferentes momentos políticos do país, buscando perceber assim as permanências e mudanças históricas e suas implicações nos dias de hoje. O terceiro capítulo inicia a análise do cotidiano da educação do corpo na instituição estudada, com as diversas esferas que o atravessam e as especificidades percebidas da vida em um abrigo. O quarto e último capítulo tratou do brincar enquanto eixo de análise do dia-a-dia da casa-lar, suas conexões com a educação do corpo, reproduções e transgressões.

A Casa-Lar

Para conhecer o campo empírico foram feitas as primeiras aproximações com a realidade dos abrigos do Município de Florianópolis. Inicialmente foi realizado um levantamento das instituições, sendo ao todo sete cadastradas que desenvolvem atendimentos diferenciados quanto ao sexo e idade:

Entidade	Atendimento
Ação Social Missão/CasaLar-Emaús	Masculino de 6 a 18 anos
Irmandade do Divino Espírito Santo/Lar São Vicente de Paula	Masculino e Feminino de 0 a 6 anos
Obras Sociais da Comunidade Paroquial de Coqueiros/ Casa-lar Nossa Senhora do Carmo	Feminino de 8 a 16 anos
Obras Sociais da Comunidade Paroquial de Coqueiros/ Casa-lar São João da Cruz	Masculino de 9 a 17 anos
Sociedade Espírita Recuperação Trabalho e Educação - SERTE	Masculino e Feminino de 0 a 6 anos
Casa-lar Cretinha	Masculino e Feminino de 7 a 17 anos
Lar Recanto do Carinho	Masculino e Feminino de 0 a 15 anos.

Fonte: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente/ Secretaria de Desenvolvimento Social de Florianópolis

Após o primeiro levantamento houve uma breve pesquisa na internet sobre estas instituições, seguida de contato por

telefone para confirmação e obtenção de informações como: número de crianças e jovens, natureza da instituição, gênero dos sujeitos, faixa etária, principais atividades desenvolvidas, possibilidade de realização da pesquisa. Em uma delas, já no contato por telefone, foi manifestada a não disponibilidade.

Para delimitar o campo empírico, optou-se por conhecer as instituições que atendessem a ambos os gêneros, o que correspondeu a um total de três. Porém, em duas delas, as crianças (atendimento a crianças de 0 a 6 anos) permanecem em período integral na escola, o que impossibilitaria o acompanhamento da rotina das mesmas no abrigo. Em outra instituição, não houve resposta por parte de seu corpo diretivo com relação à possibilidade de realização da pesquisa.

Diante deste quadro, alterou-se o critério de delimitação do campo e entrou-se em contato novamente com as instituições que atendessem somente crianças e jovens do gênero feminino ou do gênero masculino.

Deste novo contato, a instituição Ação Social Missão CasaLar - Emaús foi a que demonstrou interesse e disponibilidade na realização da pesquisa e onde se considerou, pela própria dinâmica da instituição, ser possível um melhor acompanhamento da rotina dentro da casa-lar. Além da permissão pelo seu corpo diretivo, do desenvolvimento dos instrumentos metodológicos propostos e a formalização com os trâmites necessários para a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

A Ação Social Missão CasaLar – Emaús – ASM foi fundada em 1993, é uma entidade filantrópica mantida pela Organização Não Governamental - ONG Ação Social Missão e apoiada pelo Movimento Emaús⁶ da Igreja Católica. O

⁶ O Movimento Emaús existe no Brasil desde 1968. “O Emaús é um movimento eclesial secular (leigo) de evangelização para a juventude (jovens de dezoito a vinte e seis anos). É uma organização da Igreja Católica, a serviço da Igreja, vinculado à Arquidiocese de Florianópolis [...] O principal objetivo do Emaús é a formação de líderes jovens cristãos para atuarem em suas próprias paróquias, nas entidades de ação social e caritativa, além de atuarem no próprio movimento, participando dos

atendimento da casa visa a crianças e jovens do sexo masculino que tenham entre 6 e 21 anos de idade que estejam sob medida de abrigamento.

O objetivo da instituição é:

Formar um ambiente familiar propício para a criação de crianças e adolescentes, buscando oferecer referência familiar, responsabilizando-se por sua moradia, alimentação, educação, saúde e suprimento de todas as suas necessidades (ASM, p. 7, s/d).

A localização da casa-lar é num dos bairros com moradores de melhor nível socioeconômico de Florianópolis. O terreno é próprio e não há identificação com placas sobre ser um abrigo. Sendo assim, é semelhante a uma residência comum, o que contribui para evitar a estigmatização das crianças e jovens residentes, conforme as recomendações do Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes - CONANDA e Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS (MDS, 2009)⁷. O espaço físico conta com quatro quartos, três banheiros, uma cozinha, uma sala de estudos, sala de TV, uma sala de monitoria e medicação, uma sala da coordenação (Assistente Social), área de serviço, área verde ampla, campo de areia com traves de futebol.

Como o próprio nome indica a instituição é uma casa-lar. Esta definição traz aspectos interessantes para a socialização e desenvolvimento dos sujeitos em condição de abrigamento. Traz, em sua proposta, um diferencial em relação ao abrigo institucional:

A principal diferença entre este serviço e o Abrigo Institucional, além do menor número de crianças e adolescentes atendidos por equipamento, está na presença do educador/cuidador residente – pessoa ou casal que reside na casa-lar juntamente com as crianças/adolescentes atendidos, sendo

cursos, dos grupos jovens e demais atividades realizadas ao longo do ano” (SITE: <http://75.126.144.72/~emaus/>). Uma de suas intervenções ocorre por meio da ONG Ação Social Missão a qual administra e realiza o trabalho voluntário na casa-lar.

⁷ Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (MDS, 2009). Documento referência para as instituições de abrigo publicado pelo Governo Federal.

responsável pelos cuidados e pela organização da rotina da casa (MDS, 2009, p. 70)

A instituição atendia, no início da realização da pesquisa, a nove meninos entre oito e dezoito anos de idade, mas, tem capacidade para onze meninos que sejam encaminhados pelo Juizado da Infância e Juventude e pelos Conselhos Tutelares da Grande Florianópolis. O fato de atender a um número menor e limitado de sujeitos e ter alguém como referência na educação promove uma rotina mais próxima a familiar.

Apesar de não haver um cuidador/educador que resida na casa, há a figura nomeada de “mãe social”, uma pessoa que fica na casa no período da manhã e da tarde, de segunda a sexta-feira a qual é responsável pelas tarefas domésticas e parte da educação dos meninos.

O termo mãe/pai social parece ser difundido e naturalizado nos abrigos. Há que se refletir que sentido tal designação tem para as crianças e jovens residentes no abrigo em questão? Apesar de não ser chamada assim pelos meninos. O documento “Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes” (MDS, 2009, p. 71) traz três críticas pertinentes ao uso destes termos:

[...] a ambigüidade de papéis, a disputa com a família de origem, ou fortalecimento da idéia de permanência indefinida da criança/adolescente no serviço e o investimento insuficiente na reintegração familiar.

E orienta a substituição pela expressão “cuidador/educador residente”. Acrescentaria à crítica a excessiva responsabilidade e afetividade que sugestiona tal termo. Por conta disso, adotaremos ao longo do texto a expressão “cuidadora/educadora” quando referir a chamada “mãe social”.

Além de uma cuidadora/educadora, são funcionários da casa uma assistente social e três monitores. Acredita-se que a expressão “monitor” utilizada na instituição indica uma idéia de vigilância, “monitoramento”, o que pode reproduzir a noção de abrigo enquanto internato tanto no discurso quanto na prática,

todavia, ela tal termo será mantido no texto porque é habitual a sua utilização na casa-lar.

Vale ressaltar que todos os monitores são do gênero masculino e se revezam durante os dias da semana à noite. Em contato direto e freqüente com os meninos há também duas estagiárias do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, além de voluntários.

Os voluntários colaboram na administração da instituição, desenvolvem os trabalhos de reforço escolar (segunda a quinta-feira), atividades recreativas e se revezam aos finais de semana para cuidar das crianças e jovens.

De acordo com a pesquisa de Minosso (2009), realizada neste abrigo, desde a sua fundação já abrigou 40 crianças e jovens. Os motivos do abrigamento variaram: 15% abrigados por abandono, 10% por violência doméstica, 7,5% por violência sexual, 52,5% por negligência familiar e 15% sem informações. Este trabalho indicou também as razões para o desligamento dos meninos da instituição: 20% atingiram a maioridade, 15% evadiram-se, 5% foram transferidos para outros abrigos, 35% retornaram ao convívio da família de origem, 2,5% foram adotados e 22,5% permanecem abrigados atualmente. (MINOSSO, 2009).

Quanto aos recursos financeiros, este abrigo segue a lógica dos demais localizados no Município de Florianópolis, onde a verba provém majoritariamente de doações, convênios e parcerias. Não há em Florianópolis abrigos mantidos unicamente por verba pública, de acordo com o primeiro levantamento desta presente pesquisa. Parcher (2005), ao realizar estudo sobre a tutela de crianças e adolescentes pelo Estado, em Santa Catarina, deparou-se com a situação na qual das 20 instituições pesquisadas 55% eram não-governamentais. Esta realidade não é exclusiva deste Estado, pois no Brasil 68,3% dos abrigos são não governamentais e somente 30,0% são públicos (IPEA, 2003).

De fato, o que vem ocorrendo, desde o início do Neoliberalismo, é que a Sociedade Civil vem assumindo a efetivação das políticas públicas, o que seria, portanto, papel do Estado, tornando-se este, apenas um financiador ou co-financiador do projeto a ser

executado. Está ocorrendo uma terceirização das políticas públicas, principalmente nas da área social. Em suma, a sociedade civil viria a suprir as demandas da própria sociedade civil (PARCHER, 2005, p. 90).

Retratando a realidade, a casa-lar em questão se mantém através de convênios com os governos municipal e estadual, parceria com empresas privadas, contribuições de sócios/usuários e/ou responsáveis, doações eventos e promoções, donativos da missa católica (último sábado do mês), voluntários, doação via desconto na conta de luz em virtude de convênio com a CELESC (PROJETO ASM, S/D; ENTREVISTA COM ASSISTENTE SOCIAL, 23/06/2009).

CAPÍTULO 1

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para responder aos objetivos propostos optou-se pelo estudo de caso da instituição descrita. Este tipo de abordagem metodológica da realidade caracteriza-se pela descoberta, interpretação de um contexto, profundidade e completude, variedade de informações consideradas e por analisar o problema de pesquisa por diferentes perspectivas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Apropriando-se destas características, a investigação em apenas um abrigo possibilitou um maior aprofundamento dos diversos aspectos que compõem aquela realidade.

A fim de apreender os elementos do cotidiano elegeu-se a metodologia de tipo etnográfico para o estudo. Para André (1995, p. 28), essa designação indica uma pesquisa que “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos [...]”. Além destes instrumentos foi realizada a técnica de grupo focal com as crianças e jovens da instituição.

A observação participante foi eleita como um dos instrumentos de pesquisa por possibilitar captar importantes elementos da realidade do cotidiano daqueles sujeitos. Ao estar no campo investigado, o ato de observar conta com uma doação corporal de quem observa, tendo a visão e a audição enquanto sentidos privilegiados da observação (FREIRE, 1996). Incluem-se, também, outros sentidos exigidos que atuam ao encontro do que o sujeito oferece e permite. É o caso do tato (abraços, carinhos, distanciamentos, aproximações, toques, cumprimentos), do paladar (das refeições), do olfato (o cheiro das crianças e jovens da casa). Estes sentidos são parte de uma dimensão sensível da pesquisadora no esforço de entender, em toda sua corporalidade, o recorte da realidade que está sendo enfocado naquele momento e no contexto mais amplo.

Na observação participante, procurou-se aguçar os sentidos para ver aquilo que ultrapassava o óbvio, o esperado, o manifesto. O que envolveu “a escuta de silêncios e ruídos na comunicação” (FREIRE, 1996, p. 10), ao mesmo tempo um rigor no ato de observar para manter-se ancorado ao problema de pesquisa. Um roteiro de observação auxiliou neste cuidado de focar nos objetivos da investigação. O roteiro elencou os possíveis eixos temáticos relacionados à educação do corpo que poderiam ser apresentados no contexto da instituição. Sua elaboração foi inspirada nas reflexões, já apresentadas, de Madalena Freire (1996), e no roteiro criado por Jaison Bassani (2002). Os elementos apreendidos da observação participante, que duravam em média duas horas, foram registrados em diários de campos, gerando um total de 32 observações registradas. Nestes estão presentes as incursões realizadas no abrigo, que não as que advindas das entrevistas formais (MINAYO, 2008).

Como na observação participante, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro procurando-se seguir as orientações:

Cada questão do roteiro deve fazer parte do delineamento do objeto, de forma que todos os tópicos em conjunto se encaminhem para dar-lhe forma e conteúdo e contribuam para enfatizar as relevâncias previstas no projeto (ponto de vista do investigador) e as dos informantes (ponto de vista dos entrevistados) (MINAYO, 2004, p.191).

O roteiro ajudou a nortear a entrevista, ao mesmo tempo, em que garantiu certa liberdade à entrevistadora e aos entrevistados em incluir novas questões, abordagens e aprofundamentos. Os interlocutores foram os funcionários/as da casa: assistente social, cuidadora/educadora e monitores, além das duas estagiárias do Curso de Serviço Social. Todas estas pessoas possuem relações cotidianas com as crianças e jovens.

Os roteiros de observação participante e das entrevistas encontram-se nos Apêndices A e B, respectivamente.

A análise documental buscou as aproximações e distanciamentos dos documentos específicos da instituição e documentos do Estado com a realidade da instituição investigada. Os documentos diretivos e, especialmente, a legislação vêm permeando fortemente a história da institucionalização da infância e juventude brasileira e seu cotidiano.

Os documentos utilizados como fontes primárias, no entanto, foram os fornecidos pela instituição: Projeto da Casa-Lar, Quadro de Horários das atividades dos meninos, Orientações para Voluntários, Cadastro e Dados das Crianças e Jovens.

Quanto aos documentos municipais, estaduais e federais, tais como as legislações⁸, orientações, relatórios e planos, realizou-se a análise, especificamente, naquilo que contribuiriam para compreender o abrigo. Neste sentido, foram considerados os seguintes documentos: Relatório Final (2005 - 2006) Programa “Família – o melhor abrigo” do Estado de Santa Catarina (MP-SC, 2008), Levantamento Nacional dos Abrigos para crianças e adolescentes (IPEA, 2003), Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento (MDS, 2009), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (MDS, 2006), Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes (MDS, 2009) do governo federal, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

Com o intuito de investigar o tema, especialmente a partir da linguagem e da perspectiva das próprias crianças e jovens, foi eleita a técnica do grupo focal. Sua lógica foi estruturada com base nas questões *a priori* do problema de pesquisa e daquelas que emergiram da observação participante. Segundo Neto et al (2002), o grupo focal pode ser utilizado em uma pesquisa quando

⁸ Ainda que não tenha sido um dos documentos eleitos para a análise, é importante destacar a Lei Nacional da Adoção Lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009. Dentre outras questões, esta legislação delimita o tempo de abrigo em no máximo de dois anos, neste sentido, tem sido muito debatida entre os especialistas, veiculada na mídia, pois de fato esta decisão requer reflexões e discussões aprofundadas.

para alcançar os objetivos propostos é exigido o conhecimento dos valores e concepções dos sujeitos investigados acerca do problema de pesquisa.

Esta técnica fundamenta-se no debate de um grupo de pessoas que possuem características em comum permitindo um aprofundamento das questões que estão sendo pesquisadas. Para fomentar o debate, o pesquisador deve planejar atividades, questões a serem apresentadas ao grupo, assumindo um papel de mediador e coordenador do debate, e tendo a atenção para que o momento não se transforme em “uma entrevista coletiva”. Por estes aspectos, o grupo focal permite que sejam feitas reformulações no decorrer das atividades propostas e entre uma sessão e outra para melhor alcançar seus fins (NETO et al, 2002; RAMOS, 2006; SILVA & RIBEIRO, 2007; MINAYO, 2008).

Nesta pesquisa optou-se pelos jogos e brincadeiras para instigar o debate entre os sujeitos. Percebeu-se o brincar como elemento presente no cotidiano da instituição e que despertava interesse das crianças e jovens, além de que se constitui como tema transversal no próprio âmbito desta pesquisa. A partir da narrativa e participação das crianças e jovens nas brincadeiras propostas foi possível aprofundar algumas questões e desencadear um processo de reflexão coletiva. Neto *et al* (2002, p. 19) elucidam, ao versar sobre grupo focal com adolescentes, que o aprofundamento de questões é “tanto para o pesquisador quanto para eles”, inclui esta possibilidade também para as crianças. Durante os momentos do grupo focal os sujeitos foram provocados a pensar sobre aspectos já naturalizados de suas vidas, além de haver uma busca por garantir e incentivar a fala de todos, oportunidade que nem sempre acontece no cotidiano.

Foram realizados três grupos focais com os meninos que residem no abrigo, com os seguintes títulos e seus respectivos objetivos: o grupo focal 1 foi intitulado de “O dia todo, todo dia!”, pois trazia como objetivo principal conhecer e discutir sobre os aspectos que compõem a rotina diária dos meninos; o grupo focal 2 “Eu e nós” discutiu acerca das relações entre os meninos na casa-lar, sobre a subjetividade e a coletividade; o grupo focal 3 foi chamado de “A Caixa de Perguntas que virou paroxítora”⁹,

⁹ Neste último grupo focal as questões elaboradas pelos próprios meninos e por mim deveriam ser depositadas em uma caixa perguntas e poderiam ser sobre quaisquer

pois a intenção era que os sujeitos respondessem a questões relacionadas ao tema de pesquisa e também não relacionadas. O roteiro de trabalho detalhado dos grupos focais encontra-se no Apêndice C.

É importante registrar que houve algumas dificuldades durante o desenvolvimento dos grupos focais, sobretudo, por não ocorrer um debate, o que pôde se configurar algumas vezes como uma entrevista coletiva. Atribui-se a razão de tais dificuldades à amplitude da faixa etária dos sujeitos, a dinâmica proposta ser nova para eles e à inexperiência da pesquisadora com a técnica. Ainda assim, acredita-se que foram de grande valia as informações e conhecimentos obtidos com o grupo focal para esta pesquisa.

Os instrumentos de coleta de dados foram eleitos e utilizados buscando uma imersão profunda no campo empírico procurando compreendê-lo e analisá-lo sob diferentes perspectivas. Os caminhos da investigação na instituição foram fundamentados em uma relação de respeito com os sujeitos que dela fazem parte, constituindo-se em

[...] exercício permanente de alteridade, digo, do exercício de reconhecimento do outro na plenitude de sua singularidade que se constituiu no movimento entre o estranhar e deixar-se ser estranhado, o familiar e o estranho (SILVA, 2003, p. 83).

*“Perseguidos sem direitos, nem escolas,
como podiam registrar as suas glórias.
Nossa memória foi contada por vocês e
é julgada verdadeira como a própria lei”
(NATIRUTS)*

CAPÍTULO 2

ENTRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: INFÂNCIA, JUVENTUDE E ABRIGO

2.1 Raízes da institucionalização no Brasil

Ao pensar acerca da trajetória histórica da infância e juventude brasileira, pode-se perceber, como em qualquer história, que são versões ou perspectivas registradas. Há, porém, o que não foi registrado ou divulgado, mas foi vivido. Há, da mesma forma, uma história que procura trazer à tona críticas ao passado e às poucas memórias escritas de quem não as pôde contar.

O que se pretende neste capítulo é discutir aspectos da trajetória percorrida pela infância e juventude brasileira, nas relações que estabelecem com a institucionalização, ao mesmo tempo sendo alvo de interesses políticos e sociais e, ambigualmente, sendo deixada à margem destes. Este percurso será realizado para compreender como ao longo dos anos foi se constituindo a institucionalização e que problemas e avanços a assolam atualmente.

Tendo esta perspectiva como orientação, busca-se desmitificar a idéia de que crianças e jovens são todos iguais de acordo com fatores cronológicos e biológicos e a concepção destes seres humanos enquanto um “vir a ser” (DAYRELL, 2005; ARROYO, 1994). Parte-se do pressuposto da infância e juventude enquanto categoria sociológica geracional. Em outras

palavras, possui proximidades dentro de suas características físicas, psicológicas e do modo como interagem com o mundo (ARENHART, 2007), mas, que são uma condição social marcada por outras categorias sociológicas, tais como classe social, gênero, etnia, num dado contexto socio histórico. E sendo a criança e o jovem, o ser que vive esta condição.

Volta-se, brevemente, às raízes européias no Brasil para pensar: como viviam as crianças e jovens indígenas e negras? Que valores a elas e a eles eram atribuídos? Que repercussões estes modos de vida trouxeram ao longo de nossa história, especialmente para os abrigos? Tendo como base as obras “Uma História da Criança Brasileira” (1999) de Ana Dourado & Cida Fernandez e “História da criança no Brasil” (1992)¹⁰ organizada por Mary Del Priore, destacam-se alguns pontos importantes para a reflexão dos questionamentos levantados.

No Brasil do período colonial, a catequização de crianças indígenas pelos jesuítas teve início em 1549: “Foi através das crianças, tanto indígenas, quanto brancas, que os padres realizaram toda uma mudança de costumes e de crenças entre as sociedades indígenas que existiam antes da chegada dos europeus à América” (DOURADO & FERNANDEZ, 1999, p. 27). A catequese tinha também o intuito econômico de angariar os nativos para labutar na terra descoberta (ALVES, 2007) e havia razões claras para a doutrinação privilegiar os mais novos, pois a infância era considerada como:

momento de unção, iluminação e revelação. Mais além, é o momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado (DEL PRIORE, 1992, p. 15).

¹⁰ Apesar de ambos os livros utilizados trazerem em seu título o termo criança, pode-se estender também a história da juventude, pois, durante longo período o entendimento de infância perpassou o que, hoje, chama-se adolescência ou juventude. Rizzini (1997) salienta que no Brasil até 1900, não havia uma diferenciação entre estes conceitos, e que esta inicia-se quando aos jovens passa a ser vinculados aos problemas da criminalidade e da delinquência juvenil.

Na esteira desta perspectiva religiosa, a palavra de ordem era a “disciplina” baseada em uma “pedagogia do medo”, em que deveria haver um desapego do corpo (a carne) e de suas necessidades, o que se opunha fortemente a corporalidade dos índios. Assim sendo, havia transgressão das crianças sobre a catequese. Mas, a persuasão dos jesuítas encontrava maiores dificuldades na resistência dos mais jovens, os quais procuravam romper com suas imposições culturais e retornar aos hábitos nativos:

A adolescência indicava o reingresso dos jovens aos costumes parentais, e mais do que isso, unia mamelucos, mestiços e ‘órfãos da terra’ numa mesma luta pela sobrevivência nas adversas condições de vida que se tinha no interior do sistema colonial (DEL PRIORE, 1992, p. 24).

Destaca-se que os “órfãos da terra” eram crianças índias e mestiças cedidas pelos pais para serem educadas pelos jesuítas nas denominadas “Casas de Muchachos” (DEL PRIORE, 1992). As “Casas de Muchachos” eram instituições que recebiam tanto os “órfãos da terra” quanto os órfãos vindos de Portugal trazidos para ajudar na conquista das crianças e jovens indígenas (DOURADO & FERNANDEZ, 1999; BAPTISTA, 2006¹¹). Este tipo de instituição configurou-se em mais uma estratégia utilizada para disseminar os princípios do cristianismo por meio das crianças.

Com resistências e renúncias dos índios, a permanência dos jesuítas impondo a sua cultura das mais diversas formas, atrelado às doenças trazidas da Europa, constituíram, como dado histórico, os principais motivos pelo desaparecimento de trezentas aldeias situadas na costa brasileira no século XVI (DOURADO & FERNANDEZ, 1999).

Segundo estas últimas autoras, nesse mesmo século (XVI) iniciou-se no Brasil a entrada de escravos vindos da África trazidos por portugueses para trabalhar na lavoura e nos demais

¹¹ Dados históricos presentes no documento “Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação” (2006) do qual Myriam Veras Baptista foi coordenadora, parte da Coletânea Abrigar do Instituto Camargo Corrêa.

labores do sistema de colonização. As crianças vinham nos navios negreiros junto com mulheres e homens em condições precárias de sobrevivência, aonde muitos chegavam a não suportar a travessia longa do Oceano Atlântico. Além disso, eram logo separadas de suas famílias, por vezes até antes de embarcarem, e ao chegarem no Brasil os grupos ou tribos eram desfeitos para resguardar o sistema escravo de possíveis organizações dos negros.

Até aos sete ou oito anos de idade as crianças negras transitavam com certa liberdade entre a casa grande e a senzala¹². A infância¹³ nos tempos do Império no Brasil era considerada até essa idade. A partir de então, as crianças negras obrigatoriamente eram tomadas como mão-de-obra ativa para o trabalho (MATTOSO, 1992). Aos 14 anos, os meninos eram considerados mercadoria de grande valor pela força do trabalho nas lavouras e na mineração, enquanto a juventude das meninas escravas era marcada pelo trabalho doméstico e permanente assédio por parte dos senhores e seus filhos.

Provavelmente, para as crianças e jovens brancos, apesar de condições de vida melhores, também não havia escolhas sobre seu presente ou futuro. Os indícios históricos mostram que desde muito cedo, por volta dos 13 anos, já eram considerados pequenos adultos. Tal como com os negros, havia uma separação por condutas e responsabilidades impostas ao gênero masculino e ao feminino. Os meninos eram preparados para ter autoridade sobre os negros e assumir os negócios da família. Já as meninas, para serem submissas e atuarem no lar, com o cuidado de não demonstrarem muita inteligência e, freqüentemente, serviam de “moeda” em casamento arranjado para consolidar os negócios do pai. Algumas eram incentivadas a

¹² Sobre as relações no período escravocrata brasileiro o livro *Casa-Grande & Senzala*, com a sua primeira edição datada de 1933, do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre é considerada uma obra clássica por descrever o cotidiano daquela época. Esta obra de Freyre foi e ainda é atualmente alvo de muitas críticas, as quais são reconhecidas, inclusive, na introdução de sua 51ª (2006) edição escrita por Fernando Henrique Cardoso, todavia, trouxe inegáveis contribuições para se compreender a história do Brasil.

¹³ De acordo com Mattoso (1992) esta idade coincidia com a que a Igreja Católica denominava como idade em que a criança já adquiria consciência e responsabilidade, ou seja, não seria mais ingênua.

estudar e ter uma boa formação culta em línguas e tarefas domésticas (DOURADO & FERNANDEZ, 1999).

Mesmo em 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre determinando a “liberdade” para os recém-nascidos¹⁴ filhos de escravos, a situação não mudou muito, somente acobertava a continuidade da escravidão. Pela lei, as crianças deveriam ser sustentadas pelo patrão até os oito anos de idade, tempo em que era possível perceber se seriam um “bom” escravo e onde terminava sua infância. Para obter a alforria, ou seja, não ficar sob posse do senhor, os escravos deveriam pagar até seus 21 anos de idade o que foi investido até então, ou conseguir comprar a sua alforria antes disso (MATTOSO, 1992).

Muitos dos jovens nascidos após a lei se rebelavam contra a escravidão, sobretudo, nas ruas das cidades, e eram repreendidos pela polícia da época. As oportunidades de trabalho eram em atividades pouco valorizadas, como vender bilhetes de loterias, ou a mendicância. Esta nova configuração nos centros urbanos começou a causar incômodo e medidas foram tomadas:

Esses primeiros ‘meninos de rua’ brasileiros podiam ser filhos de escravos e de libertos que trabalhavam nos serviços urbanos, ou podiam também não ter família. Os médicos e juristas do final do século XIX faziam denúncias nos jornais para que os governantes fizessem algo para evitar que a vida nas ruas contaminasse crianças com comportamentos anti-sociais. Mas a solução encontrada, na época, era o isolamento desses meninos em institutos agrícolas ou em recolhimentos para delinqüentes juvenis (DOURADO & FERNANDEZ, 1999, p. 64).

Pode-se dizer que a institucionalização ganhou força como solução para o problema das ruas das cidades. Lima & Venâncio (1992) elucidaram mais um desdobramento da Lei do

¹⁴ Nos registros históricos as negras eram, em sua maioria, mães solteiras. As crianças cresciam, então, sem uma referência paterna e a chance de ao longo da vida perderem suas mães era iminente (MATTOSO, 1992).

Ventre Livre em uma sociedade e política que não criou mecanismos para incluir o negro em condições mínimas de sobrevivência: o crescimento do abandono de crianças negras. Os autores pesquisaram a realidade do Rio de Janeiro daquela época e concluíram que de 1864 a 1881 dobrou o número de crianças pardas entregues à Roda dos Expostos¹⁵ da Santa Casa de Misericórdia, e em relação às crianças negras esse número foi três vezes maior. Os autores (Idem, ibidem) indicaram como principal razão para este fato o desejo dos senhores de explorar mais o trabalho escravo das mães separando-as das crianças, principalmente, para “alugá-las” como amas-de-leite para os filhos dos mais abastados.

Neste bojo, o abandono e a institucionalização de crianças e jovens foram se consolidando. Com os indícios das situações vivenciadas pelos dois grupos étnicos no período colonial - índios e negros - foi possível melhor compreender das concepções de infância e juventude ali impregnadas. As crianças indígenas eram vistas como meio de disseminação de uma cultura imposta a partir da “pedagogia do medo” e do controle do corpo, inclusive com uma instituição (“Casa dos Muchachos”¹⁶) organizada para isto. Para as crianças e jovens negros, as determinações do contexto da escravidão, as ruas, o abandono, os institutos correccionais e as Santas Casas de Misericórdia.

Com o passar dos anos foram se modificando os sujeitos, a natureza das instituições, os objetivos, os interesses a que serviam como implicações do período político brasileiro, mas algumas permanências podem ser percebidas. As diferentes ênfases em cada momento histórico não são estanques e vão se

¹⁵ Roda de madeira, que ficava na “Casa dos expostos” (instituições que recebiam crianças abandonadas). “De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido” (MARCÍLIO, 1998, p. 57).

¹⁶ Como descrito na página 2 deste capítulo, as “Casas de Muchachos” eram instituições que recebiam tanto os “órfãos da terra” quanto os órfãos vindos de Portugal trazidos para ajudar na conquista das crianças e jovens indígenas (DOURADO & FERNANDEZ, 1999; BAPTISTA, 2006)

atravessando no que tange a problemática da infância e juventude e suas relações com as instituições; neste ir e vir, a história vem se constituindo...

2.2 Princípio da “menorização”

A partir de 1860, então, o número de instituições para crianças abandonadas cresceu consideravelmente no Brasil (SIQUEIRA e DELL’AGLIO, 2006), tal fenômeno possivelmente teve relação com a institucionalização de crianças negras, frutos da Lei do Ventre Livre e anos depois, 1888, com a aprovação da Lei Áurea (SILVA, 1997).

Ainda sobre o período colonial, segundo a historiadora Marcílio (1998), as crianças abandonadas não recebiam assistência direta do Estado nem da Igreja e a sociedade civil é que se responsabilizava por aqueles sujeitos. Esta autora divide a história da infância abandonada em três momentos: caráter caritativo, caráter filantrópico e a fase do Bem-Estar Social.

A fase caritativa (do período colonial a meados do século XIX) caracterizou-se pelo sentimento de fraternidade e salvação das almas para quem ajudasse as crianças desamparadas. Nessa fase, havia três tipos básicos de assistência e políticas sociais: dois formais e um informal. Na formalidade da lei, as Câmaras Municipais eram as “únicas oficialmente responsáveis, na legislação portuguesa, pela tarefa de prover assistência aos pequenos enjeitados” (MARCÍLIO, 1998, p. 135). Já na segunda situação formal tinha-se o sistema de proteção através da Roda e Casa dos Expostos e o Recolhimento para as meninas pobres¹⁷, resultado, geralmente, de convênios firmados entre os Municípios e as Santas Casas de Misericórdia que eram responsáveis por criar e educar crianças abandonadas. Em 1828, pela Lei dos Municípios, onde houvesse Santas Casas a responsabilidade seria oficialmente delas e não do Município. Havia também o sistema de proteção informal, que foi o “mais universal e o mais abrangente, aquele que se estendeu por toda a história do Brasil, do século XVI aos nossos dias” (Ibidem).

¹⁷ Fundação destinada a proteção de meninas pobres para “proteger a honra dessas meninas; dar-lhes alguma instrução e treinamento profissional; e fornecer-lhes um dote, propiciando-lhes, assim, um destino, por meio de um casamento” (MARCÍLIO, 1998, p. 163)

Este sistema consistiu na isenção total do Estado quanto ao amparo às crianças desvalidas e se caracterizava pelas famílias que por iniciativa própria¹⁸ decidiam criar os recém-nascidos deixados nas portas das casas, nas Igrejas e em outros locais.

No fim da década de 1830, começaram a surgir propostas políticas para o amparo às crianças pobres com intervenção no trabalho das Misericórdias. A fase da filantropia se deu em um contexto de muitas transformações no país, como o fim da escravidão, a industrialização, a urbanização e uma participação mais expressiva da mulher na sociedade. Tais mudanças refletiram na infância mais pobre e exigiram políticas públicas que dessem conta da nova situação, especialmente nas ruas das grandes cidades.

Essa fase dura até 1960 e é marcada, sobretudo, pela presença da medicina higienista e do sistema jurídico preocupados com a infância empobrecida, trazendo um caráter educacional para as instituições e, ao mesmo tempo, preventivo de doenças e mortalidade infantil. As obras de Misericórdia passaram, então, a ser substituídas pelos Asilos de Educandos que possuíam o objetivo de dar instrução e formação para as crianças, futuramente, servirem aos interesses de progresso do país. Foi nessa fase que o termo “criança” passou a caracterizar a infância das famílias mais abastadas e, o termo “menor”, se destinou aos delinqüentes, carentes e abandonados (MARCÍLIO, 1998).

Do século XIX para o século XX se estabeleceram duas idéias próximas. Uma, era “a criança percebida como objeto de interesse e preocupação (que) pertencia aos estratos empobrecidos da população” (RIZZINI, 1997, p. 64). E a outra de salvação da infância que se confundia com a salvação do Brasil que deveria se tornar uma nação civilizada. Foi por volta desse período, então, que se iniciaram as intervenções jurídico-assistenciais sobre a família que fosse considerada

¹⁸ Percebe-se que ainda há resquícios da fase caritativa nos dias atuais, presente sutilmente no trabalho voluntariado, sobretudo de grupos religiosos, e na transferência de responsabilidade das crianças abandonadas para as ONG's.

desestruturada por abandonar seus filhos moralmente. Esta passou a ficar suscetível à destituição do pátrio poder (Idem). As duas idéias citadas são perceptíveis ainda nos dias de hoje, traduzidas na famosa frase veiculada, especialmente, em campanhas eleitorais e filantrópicas: “A criança é o futuro do Brasil”.

2.3 Regulamentação de uma “identidade jurídica”

A distinção entre as crianças conforme a classe social a que pertenciam foi consolidada no Código de Menores de 1927. Criado ainda na fase filantrópica esse deu continuidade à concepção de assistência predominante da época, porém, sendo a primeira iniciativa referente a uma proteção específica do Estado à infância e adolescência¹⁹. Esse Código nasceu com o objetivo de “recolher” e colocar em Institutos Correccionais as crianças pobres que, de alguma maneira, estivessem abandonadas por seus responsáveis ou que cometessem algumas travessuras (fossem delinqüentes, cometessem pequenos furtos). Nestes institutos aprendiam um ofício, tinham, portanto, uma formação para atuar no mercado de trabalho. Esse código somente servia para o controle de crianças e adolescentes e, por sua vez, de famílias que não possuíssem bens, isto sem uma preocupação com a educação, ao mesmo tempo em que as crianças e jovens com melhores condições financeiras não tinham, neste documento, qualquer tipo de proteção do Estado (LIMA e CUSTÓDIO, 2007).

Os pressupostos do Código de Menores de 1927 marcam, durante longa data, as crianças abandonadas no Brasil com uma identidade jurídica, tratando-se de um processo de despersonalização da infância e juventude (SILVA, 2007). Esta compreensão ainda é presente no senso-comum, nos meios de comunicação e, inclusive, em alguns documentos oficiais e discursos acadêmicos. Ao remeter a uma situação que envolveu

¹⁹ Em legislações brasileiras anteriores, aparecia descrito sobre a responsabilidade penal de crianças e jovens ao cometer atos infracionais e não sobre uma “proteção”. Como o Código Brasileiro de 1820, Código de 1890, Lei 4242 de 5 de janeiro de 1921 (PASSETTI, 1992).

uma criança ou jovem de classe empobrecida este perde sua identidade geracional e ganha o atributo de “menor”. Esta expressão, por seu significado histórico, pretende situar de quem se fala, ou seja, uma pessoa com menos de 18 anos, pobre e delinqüente. Raramente observa-se o uso deste termo relacionado a crianças ou jovens com melhores condições de vida.

Outro paralelo atual é a preocupação com uma ocupação e formação para as crianças e jovens que vivem em instituições. Se antes a formação era voltada para o conhecimento técnico ou profissionalizante, hoje, ao menos na casa-lar pesquisada, gira em torno da formação intelectual com uma programação diária que privilegia a escola e o reforço escolar.

Na segunda metade do século XX, tem-se a terceira fase da assistência social à infância abandonada brasileira caracterizada como estado do Bem-Estar Social do Menor. Durante o período do Estado Novo da era Vargas foi instalado, em 1944, o SAM – Serviço de Assistência a Menores. O SAM baseava-se na internação de crianças e jovens e era conhecido como uma “escola do crime”, pelos vários escândalos envolvendo corrupção e pelo desvio de verba destinada às instituições. Com o objetivo de acabar com esse sistema, alvo de muitas críticas, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM (RIZZINI & RIZZINI, 2004). Conforme indicações:

[...] foi só na década de 1960 que o Estado brasileiro se tornou o grande interventor e o principal responsável pela assistência à infância pobre e à infância desviante (MARCÍLIO, 1998, p. 225).

A Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBEM criada pela Lei 4.513 de 01 de dezembro de 1964 foi materializada na FUNABEM e em suas correspondentes estaduais as Fundações Estaduais Bem-Estar do Menor – FEBEM. Estas instituições constituíam-se em grandes internatos localizados em áreas metropolitanas para centralizar os “menores”. É importante salientar que tal política inspirava-se na

Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU (PALMA, 2006). No contexto da ditadura militar, porém, a política da FUNABEM não estava de acordo com os pressupostos daquele momento histórico em que qualquer situação que agitasse a ordem e o desenvolvimento do país era considerada como problema nacional, portanto, usavam-se métodos para controlar e corrigir crianças e jovens empobrecidos considerados à beira da marginalização. Uma das formas era a destituição do pátrio poder e a colocação dos sujeitos nestas grandes instituições (PASSETTI, 1992).

Continuando a história, em 1979 foi promulgado mais um Código de Menores, nos mesmos moldes do código e da política anterior, destacando-se pela criação da “Situação Irregular”. A situação dita irregular referia-se não somente aos “menores abandonados e delinqüentes” como o anterior, mas, também às crianças que sofressem maus-tratos dentro de casa. Com esta política, além da criança ou adolescente ser maltratado em casa, este era retirado do seu lar, não o seu agressor, e era mandado para a FEBEM, concretizando-se algo que pode ser chamado de dupla punição. Em ambos os casos, perdiam seus laços familiares e passavam a ser preparados para desempenhar um ofício, tal como no Código precedente, não havendo uma preocupação do Estado em, de fato, protegê-los (LIMA e CUSTÓDIO, 2007).

O autor Roberto da Silva²⁰, escritor do livro “Os filhos do governo” (1997), foi interno da FEBEM de São Paulo. O livro é fruto de sua dissertação de mestrado sobre a institucionalização e a criminalização de crianças considerando o período de 1958 a 1964. Ele elucida, com conhecimento de causa, que

Nesse período as instituições totais foram mais do que totais, pois detinham um poder de vida e morte sobre seus internos, sobretudo pelo fato de a sociedade civil não

²⁰ O autor tem uma trajetória de vida sofrida e de superação, resumidamente: teve sentença de internação definitiva até os 18 anos, histórico de prisão e reincidência. Conseguiu, porém, realizar graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação e hoje é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

ter nenhuma forma de intervenção sobre essa realidade e absolutamente desconhecer o que se passava por detrás de seus muros, pois ela era, por lei, impedida de se imiscuir nos assuntos referentes à tutela do órfão e do abandonado, dos menores infratores e de presos condenados judicialmente. Em seu período de maior efervescência, as instituições totais foram enquadradas como área de segurança nacional (SILVA, 1997, p. 150).

Relacionando com a educação do corpo pode-se afirmar que o cotidiano destas instituições fazia parte de um conjunto de mecanismos políticos que se baseava na repressão, correção, violência e em péssimas condições de vida (MARCELINO, 2006). Tal política perdurou durante a ditadura militar.

2.4 Quebra de paradigma: os sujeitos de direito

Com o fim da ditadura e as mudanças no contexto político e social do país, iniciou-se um processo de intensos debates por transformações das velhas estruturas e de suas conseqüências. Juntamente com o crescimento das grandes cidades houve também um aumento da pobreza, da violência e da quantidade de crianças e jovens nas ruas. A sociedade começou, então, a se organizar procurando mudar essa situação. Movimentos sociais, profissionais de diversas áreas, organizações como a Pastoral do Menor e grupos de defesa dos direitos das crianças, sobretudo, na década de 1980, uniram-se para defender estes sujeitos e seus direitos, com freqüência, desrespeitados pelas FEBEM(s) e pela polícia (MARCÍLIO, 1998).

Dessa mobilização nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a forma da Lei 8069 de 13 de julho de 1990, no intuito de romper com os séculos de abandono da legislação brasileira em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes e com a visão de controle da pobreza e da delinqüência infantil. Nesse, ele ou ela é considerado como

sujeito de direito, como pessoa em fase de desenvolvimento e são estabelecidos os marcos da Proteção Integral.

A Proteção Integral prevê para as crianças e adolescentes o direito à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (ECA, 1990). Esta proteção é para todos os sujeitos, independentemente de classe social, raça, etnia, gênero e em todos os seus direitos. A responsabilidade passa a ser dividida no tripé: Família, Estado e Sociedade.

De acordo com Veronese, a Doutrina da Proteção integral se dá, principalmente, no entendimento da infância e adolescência admitidas como prioridade imediata e absoluta, zelando pelo princípio do melhor interesse da criança, que é de responsabilidade da família, devendo-se considerar o papel da comunidade, Conselhos Tutelares e Poder Público neste sentido. E, do reconhecimento da família como o “grupo social primário e ambiente ‘natural’ para o crescimento e bem-estar de seus membros” (VERONESE, 2006, p. 10).

Neste documento, o termo menor é retirado e dá lugar aos termos criança (até os 12 anos incompletos) e adolescente (até os 18 anos completos), indicando a condição de sujeitos de direito. Além da extinção do termo menor, a Funabem, “de tantos erros e poucos acertos” também é extinta (MARCILIO, 1998).

O Estatuto possui convergências com importantes documentos nacionais e internacionais, o que faz dele um grande avanço na legislação brasileira e mundial, segundo esta mesma autora citada acima. É condizente com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e com a Constituição Brasileira (1988), considerada bastante inovadora, a qual em seu Artigo 227 elucida que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao

respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Por estes aspectos históricos destacados até o momento no texto, é possível perceber uma quebra de paradigma com a implantação do Estatuto. Esta legislação estabelece uma nova concepção de infância e juventude a partir dos parâmetros do Direito da Criança e do Adolescente. Destacam-se as mudanças ocorridas, sobretudo, no encaminhamento dos sujeitos a instituições, quanto a seu entendimento e aplicação. Há, pois, nesta legislação uma busca por superar o modelo de internação, punição, formação para o trabalho, voltado para as classes empobrecidas, assistencialista e de ausência do Estado, presente nas legislações e instituições ao longo da história do Brasil.

Já rompendo com a “situação irregular” e as FEBEM(s), ocorre uma diferenciação entre as entidades de abrigo e as entidades de internação. Os abrigos são um espaço para crianças e adolescentes que sofreram algum tipo de violação em seus direitos, como maus-tratos, o que não implica privação de liberdade, e as entidades de internação são, especificamente, para adolescentes que cometeram ato infracional (VERONESE, 2006).

O processo de institucionalização, mais uma vez e felizmente, mudou de interesses, de objetivo e de forma. Segundo o ECA, as crianças e adolescentes somente podem ser retirados de seus lares e serem encaminhados para um abrigo como forma de garantir a proteção de direitos que tenham sido violados pela sua família ou responsáveis. A negligência, o abandono e os maus-tratos se configuram, então, como motivos de abrigamento na realidade brasileira²¹. Especialmente a

²¹ Os maus-tratos, especialmente na infância, não se constitui como problema exclusivo da realidade brasileira. Uma exposição visitada no Museu Histórico da cidade de Lausanne (Suíça), intitulada “Enfances Volées” (“Infâncias Roubadas”), tratava das crianças que viveram em instituições, de 1920 a 1960, por conta de maus-tratos, e que ainda hoje é uma questão que assola o país.

violência doméstica e sexual, como forma de maus-tratos, ainda vem permeando a vida de crianças e jovens (OLIVA, 2004; VENTURINI et al, 2005). Segundo Francischini et al (2008), o abrigo é uma das possibilidades de proteção, mas a prevenção é primordial, inclusive com intervenções junto à comunidade e à família.

Neste sentido, a sociedade e as autoridades competentes tem papel primordial. Destacam-se as atuações de profissionais da saúde e da educação os quais têm contato direto com as crianças e jovens. Os estudos de Morais & Eidt (1999) e Schwanck et al (2005) versaram sobre a relevância do trabalho dos profissionais da enfermagem no cuidado, prevenção e reconhecimento de fatores como negligência e violência. No campo da educação, destaca-se a experiência do projeto desenvolvido por Filha et al (2008) na capacitação de trabalhadores da educação para o conhecimento, identificação, enfrentamento e prevenção da violência sexual em crianças e adolescentes. Além da contribuição primordial das áreas Serviço Social e Direito.

A prevenção remete a necessidade da proteção destes sujeitos e de medidas para resolução dos problemas no lar familiar. Entende-se que a medida de abrigamento deve se constituir em opção extrema e, quando ocorrer, o cotidiano da instituição deve se aproxima aquele que caracterizaria um lar, um lugar de proteção.

Veronese (2006) salienta a proposta das instituições de atendimento casa-lar, pois, procuram achar-se da realidade de um lar tradicional com poucas crianças e adolescentes com maiores possibilidades de proporcionar um atendimento especial aos sujeitos. Tal intuito foi perceptível na instituição estudada. A casa-lar em questão busca realizar esta aproximação, desde a disposição dos cômodos da casa e dos objetos pessoais, a não identificação da instituição como um abrigo, a garantia dos direitos como a saúde e a educação, além da forma como os trabalhadores da casa tratam os meninos. Ainda assim, a realidade institucional é diferente da familiar por sua própria natureza, funcionamento e princípios.

Na forma da lei as entidades de abrigo devem seguir os princípios de: preservação dos vínculos familiares; integração em família substituta, quando esgotados os casos de manutenção na família de origem; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; não desmembramento de grupo de irmãos; evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; participação na vida da comunidade local; preparação gradativa para o desligamento e participação da comunidade no processo educativo (Art 92, I – IX do ECA, 1990).

Estas são as peculiaridades que envolvem uma instituição, como tantas outras as quais se pretende problematizar nesta dissertação. O que se destaca é que os princípios acima apresentados vão ao encontro de uma concepção de infância e juventude de respeito, preservação e estímulo ao desenvolvimento de pessoas cidadãos. Transpor a lei para a realidade cotidiana do abrigo, porém, configura-se como um desafio, dada as condições objetivas de seu funcionamento que, ainda, esbarram na falta de políticas públicas que a viabilizem de acordo com o que preconiza o Estatuto, como também, nos ranços históricos quanto à institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, por parte das pessoas envolvidas com este processo.

Pois, conforme destaca Costa:

[..] ficam evidentes as propostas de garantias da população infanto-juvenil. O ECA busca transformar necessidade em direito, porém só poderá ter efeito prático se as pessoas responsáveis mudarem de mentalidade nesta direção (2005, p.33).

A questão que se coloca é a de que para que a cultura de institucionalização seja desfeita as famílias necessitam de condições mínimas para cuidar de seus filhos. A realidade da infância e juventude empobrecida observada nas ruas das grandes cidades, nas notícias no jornal, discutida nos estudos acadêmicos e identificada nos dados estatísticos, concretizam que somente os avanços jurídicos, não desconsiderando sua

enorme importância, não irão transformar a situação das crianças e jovens abandonados das classes empobrecidas do Brasil.

O Brasil sempre se deparou com esta contradição: por um lado, adota posturas avançadas na legislação, acompanhando os principais avanços consagrados nos tratados e nas convenções internacionais, mas, por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória (SILVA, 1997, p. 71).

Compartilha-se com esta idéia, especialmente, por alertar que não se pode achar que os direitos estão garantidos porque a lei determina, pelo contrário, isto pode servir para que haja uma falsa noção de que tudo está funcionando em conformidade com a lei. A produção acadêmica acerca dos abrigos para crianças e adolescentes indica as contradições da realidade e as problemáticas que envolvem o processo de abrigamento atualmente.

2.5 E os abrigos hoje?

Os estudos acadêmicos acerca da problemática dos abrigos para crianças e adolescentes demonstram a relevância desta realidade social que é alvo de interesse de diversas áreas do conhecimento. Foi com o intuito de compreender a história do presente a partir do que a produção acadêmica brasileira vem delineando neste âmbito que se mapeou os estudos publicados, identificando as abordagens envolvidas, tendências, metodologias, objetivos e problemas de pesquisa, configurando-se no que se pode chamar “estado da arte” das pesquisas sobre abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.

De acordo com Ferreira as pesquisas denominadas “estado da arte” são:

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do

conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário (2002, p. 258).

Para mapear as produções acadêmicas e recuperar as informações, foram eleitos alguns critérios metodológicos, especialmente, considerando o acesso integral as fontes. Percorreram-se, exclusivamente, as bases disponíveis *on line* utilizando a combinação dos termos abrigos, crianças e adolescentes e considerando as produções do período de 1980 a 2009²². Há limitações nesta escolha metodológica baseada em documentos disponibilizados *on line*, com termos e período de tempo determinados, porém, tal procedimento permitiu produzir um panorama da produção, possibilitando identificar as convergências e lacunas nos estudos desenvolvidos até o presente momento²³.

As bases utilizadas para a pesquisa foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BTD²⁴, Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas – CCN do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Ibict, Scientific Electronic Library Online - SciELO. Quanto aos documentos recuperados, foram considerados aqueles que se encontravam disponíveis na íntegra e que se relacionavam com o tema dessa pesquisa. Foi realizada a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e leitura parcial dos textos dos artigos, teses e dissertações, a fim de obter uma melhor compreensão dos estudos.

²² O período escolhido para a realização do levantamento decorre da amplitude que o debate acerca da infância e juventude em situação de vulnerabilidade social toma nos anos 1980, sobretudo em função da mudança nos ordenamentos legais específicos, ou seja, do Código de Menores de 1979 para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990).

²³ O trabalho de pesquisa nas bases de dados, assim como a análise de seu conteúdo ocorreu no período de outubro de 2008 a setembro de 2009.

²⁴ O ano base utilizado no BTD CAPES foi o de 1987, pois não há teses e dissertações cadastradas *on line* antes deste período.

Assim, foram recuperados e considerados 18 artigos²⁵ em periódicos científicos cadastrados no CCN e na base SciELO, 44 teses e dissertações²⁶ no BTD, de diferentes áreas do conhecimento: Arquitetura, Serviço Social²⁷, Ciências Sociais, Direito, Educação, Enfermagem, Geografia, Políticas Públicas, Psicologia, Saúde e Teologia. Estas são as áreas que tem produzido conhecimento sobre a temática, o que por si só, já se constitui como dado importante para o entendimento das relações que o âmbito acadêmico tem estabelecido com esta problemática atual.

É importante salientar que houve um aumento com o passar dos anos nas produções estrito senso sobre a temática, sendo que em 2001 foi localizada somente uma produção e em 2008 o número subiu para dezessete. A interpretação desse dado tanto pode relacionar-se com o aumento do número de cursos de pós-graduação no Brasil, como pode indicar uma conquista de espaço do tema em âmbito acadêmico.

A produção acadêmica analisada apresentou diversas facetas do processo de institucionalização relacionado a crianças e adolescentes no Brasil. Muitas das pesquisas ajudaram a compor as reflexões envolvidas no problema de pesquisa acerca da educação do corpo nos abrigos e perpassam essa dissertação.

²⁵ Foram encontrados os seguintes artigos: Amaral (1999); Ayres *et al* (2008); Barros & Fiamenghi (2006); Filha *et al* (2008); Francischini *et al* (2008); França-Junior *et al* (2006); Janczura (2005); Loos *et al* (1999); Czermak (2008); Morais & Eidt (1999); Motta *et al* (2006); Oliva (2004); Santana *et al* (2005); Schwanck (2005); Silva & Nunes (2004); Siqueira & Dell'Aglio (2006); Venturini *et al* (2005); Wathier & Dell'Aglio (2007).

²⁶ Foram encontradas as seguintes teses e dissertações: Abaid (2008); Amorim (2003); Araújo (2008); Bernardi (2005); Borges (2004); Brancato Santos (2006); Campos (2008); Carreirão (2005); Conceição (2004); Costa (2005); Costa Lima (2008); D'aroz (2008); Fernanda Pereira (2008); Fraga (2008); Gabatz (2008); Gomes (2007); Gomes da Silva (2008); Hoepfner (2004); Janczura (2008); Lima (2006); Marcelino (2006); Marmelsztejn (2006); Marques (2006); Martinez (2006); Nabozny (2008); Nascimento (2005); Oliveira (2006); Pacher (2005); Pereira (2008); Pinhassi Santos (2007); Prada (2007); Rodríguez (2008); Salina (2007); Sartorelli (2004); Savi (2008); Serrano (2008); Silva (2007); Simão (2007); Sommerhalder-Miike (2008); Souza (2001); Svirski (2008); Vecchi Pereira (2006); Viegas (2007); Volic (2006).

²⁷ Na pesquisa realizada no CCN, utilizando o termo "Serviço Social" nenhum periódico foi encontrado. Optou-se, então, por utilizar o termo "Assistência Social" na busca por periódicos da área Serviço Social.

Este levantamento possibilitou compreender como se encontram os abrigos e as questões que os envolvem, principalmente, porque parte significativa das pesquisas é empírica, o que contribuiu para a apreensão da realidade. A metodologia de pesquisa que prevaleceu foi de abordagem qualitativa, sendo que as mais freqüentes foram a pesquisa de tipo documental, a bibliográfica, a pesquisa-ação e a pesquisa de tipo etnográfico. Duas pesquisas declararam textualmente se utilizarem de abordagem quanti-qualitativa. Como técnicas de investigação foram, geralmente, utilizadas: entrevista, observação, diário de campo, fontes iconográficas como vídeo e desenho, além de instrumentos psicológicos avaliativos.

O teor dos estudos apresentados permitiu identificar as tendências e enfoques desta produção, tornando possível inferir que estes se pautaram nas características, problemas e avanços existentes no contexto da institucionalização. Houve temas recorrentes, ainda que analisados a partir de diferentes perspectivas, suscitando questões macrossociais, assim como subjetivas, destes que estão em condição de abrigo, permitindo perceber o imbricamento dialético no interior e entre estas dimensões.

Os eixos de pesquisa identificados como recorrentes, acerca da temática institucionalização foram: as mudanças e permanências históricas, legislativas e sociais; a avaliação, financiamento e políticas institucionais; a responsabilidade do Estado e o assistencialismo; a necessidade e emergência da formação profissional; os impactos na vida no abrigo; os problemas subjetivos e as contribuições da psicologia e psicanálise; a importância da preservação dos vínculos familiares; o empobrecimento como razão transversal do abrigo; os maus-tratos; a adolescência no abrigo, seus sentidos atribuídos, estigmas e o processo de desligamento na maioridade; as casas de passagem; a relação escola e abrigo.

Confirmando as transformações históricas ficou explícito nos estudos o reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente como um instrumento legal que avança ao preconizar a proteção e garantia de direitos dos sujeitos. Sobretudo no que concerne a institucionalização de crianças e adolescentes representa, ainda hoje, um divisor de águas por

considerar a medida de abrigamento como “provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (ECA, 1990, Art. 101).

As investigações apontaram, porém, que o conteúdo da legislação esbarra em ranços históricos, no cotidiano e nas iniciativas políticas, ou na falta destas, no que diz respeito ao contexto dos abrigos. Percebemos, também, a contradição expressa quando no lugar de provisório o tempo de abrigamento torna-se permanente²⁸, e de sua condição de medida excepcional vem se tornando, na realidade, uma prática política indiscriminada.

Importante dizer que os estudos considerados no estado da arte, além de denunciarem, trouxeram uma reflexão crítica acerca destes problemas sociais, especialmente, com uma preocupação em investigar mais profundamente as instituições, partindo da análise da realidade e a esta busca retornar com contribuições. A problemática da institucionalização ultrapassa, pois, os limites físicos do abrigo e o âmbito das leis, estando imersa na conjuntura social e, mais especificamente, na rede de proteção à infância e juventude.

Estas particularidades da vida em um abrigo desdobram-se em muitas facetas ao longo do processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. As pesquisas, de forma geral, destacaram o abrigo, ainda que temporariamente, como instituição responsável pela formação destes sujeitos que já trazem em seus corpos marcas do abandono. Ao mesmo tempo em que se conseguiu delinear as contribuições das diversas áreas do conhecimento a fim de repensar o processo de institucionalização e propostas político-pedagógicas nos abrigos, destaca-se a carência quantitativa de estudos nesta temática.

Este estado da arte baseado na produção científica disponível para o acesso online, obviamente não esgotou ou conseguiu abarcar todos os estudos acerca dos abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Da mesma forma, o objetivo

²⁸ A matéria de capa do jornal “Quatro” do curso de Jornalismo da UFSC, em sua edição de dezembro de 2008, intitulada “Menores em situação de risco esperam definição de seus futuros”, retratou a situação de uma das casas-lares da Grande Florianópolis sobre a permanência por tempo indefinido de crianças e jovens na instituição.

não foi construir uma análise de cada pesquisa, mas contribuir na compreensão crítica de que problemas vêm assolando os abrigos e os sujeitos que neles passam e, por vezes, ficam. Acredita-se que desta forma, também é possível colaborar com a ampliação da produção acadêmica acerca da temática e, mais, pode-se melhor refletir e construir subsídios para uma intervenção política justa e emancipatória sobre a realidade da vida de crianças e adolescentes permeada pela institucionalização.

Além disso, a pesquisa reafirmou que a institucionalização continua sendo uma realidade com problemas próprios do momento histórico em que se vive e com as repercussões da trajetória do modo como se trataram as crianças e jovens de alguma forma abandonados. O entendimento das questões que envolvem a institucionalização corroborou para o estudo de caso na instituição e deixou claro que a educação do corpo não é central nas pesquisas, ainda que inevitavelmente presente no cotidiano de uma instituição e na formação humana dos sujeitos, sendo assim, urge por análises.

“Todo dia, o sol da manhã vem e lhes desafia. Traz do sonho pro mundo quem já não queria” (PARALAMAS DO SUCESSO)

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO CORPO E COTIDIANO

3.1 O diário da casa-lar

No capítulo anterior foi discutida a trajetória histórica da institucionalização infanto-juvenil no Brasil, com seus significados, problemáticas e sua conjuntura atual. Do entendimento desta complexa realidade decorre que há uma vida cotidiana, o real vivido, em que as questões pertinentes ao contexto social, econômico, político, ideológico e, ainda, as subjetividades e as relações das crianças, jovens e trabalhadores de uma instituição se materializam, são produzidas e reproduzidas.

O cotidiano é o próprio modo como se organiza a existência social, pois:

(...) as relações sociais inerentes a uma sociedade se mantém; mas não é por inércia, passivamente. Elas são reproduzidas num movimento complexo... Esse movimento não se desenvolve nas altas esferas da sociedade: o Estado, a ciência, a ‘cultura’. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis (LEFEBVRE, 1991, p. 37 - 38).

Compartilhando da assertiva de Lefebvre, o presente capítulo inicia com uma análise do cotidiano e da educação do corpo na instituição. Este esforço de análise é realizado a partir

dos dados emersos do próprio campo imbricados com as reflexões teóricas. Ao reler os diários das observações na casa-lar, as entrevistas com os trabalhadores/as, os relatos das crianças e jovens²⁹ no grupo focal, e o próprio teor dos documentos e reportagens acerca do problema, vêm à tona os momentos daquele contexto, seu ritmo, organização, discursos, rituais, situações, transgressões. Tudo é passível de ser problematizado, como em qualquer realidade, porém, as análises que serão aqui desenvolvidas levam em consideração a peculiar conjuntura de que se trata e o respeito pelas pessoas que dão vida àquele cotidiano.

A rotina diária dos meninos³⁰ consiste em atividades que acontecem dentro e fora da casa-lar. Como atividades externas têm: a escola, a participação em um projeto social, os acompanhamentos psicológico, odontológico e hospitalar e, eventualmente, passeios.

Diferentemente do que seria possível imaginar, cinco meninos estudam por meio de bolsas em escola privada. As bolsas foram concedidas pelos colégios, a partir da busca da assistente social e a colaboração de voluntários. Em grande medida, são frutos também da localização da instituição, como já dito em bairro nobre do Município de Florianópolis, o que vem a facilitar o acesso a estes espaços e à própria ajuda da comunidade. Os demais meninos estudam: três em unidades educativas da rede oficial de ensino localizadas nas proximidades da casa-lar e um no Colégio Militar. No chamado contra-turno escolar, participam do Projeto Campões da Vida – Instituto Guga Kuerten³¹, duas vezes por semana, que tem como

²⁹ Para preservar a identidade das crianças e jovens seus nomes foram substituídos no texto pelos de autores e artistas que tratam sobre infância e juventude em suas obras, quais sejam: Antônio -Toquinho, Manoel - Manoel de Barros, Ariano - Ariano Suassuna, Monteiro – Monteiro Lobato, Thiago - Thiago de Mello, Vinicius - Vinicius de Moraes, Maurício – Maurício Roberto da Silva, Roberto – Roberto da Silva, Herbert – Herbert Viana. Já os nomes dos adultos foram substituídos por suas iniciais.

³⁰ Quando utilizo os termo “meninos” ou “garotos” me refiro tanto as crianças quanto aos jovens.

³¹ O projeto atende 160 crianças de baixa renda e funciona em parceria com a Associação Esportiva e Social de Florianópolis – Astel (Informações do site da Astel) que fica próxima a Casa-lar, os meninos costumam ir a pé ao projeto.

proposta a iniciação ao esporte e a vivência recreativa para o público infanto-juvenil oriundo de camadas populares.

Na medida do possível, a assistente social desta instituição, responsável direta por viabilizar, escolher e acompanhar as atividades dos meninos, dentre outras atribuições³², procura distribuir os compromissos diários dos sujeitos em dias ou turnos diferentes. Isto, como forma de promover e preservar a individualidade e a socialização com outras pessoas, além das que vivem e circulam na casa-lar. As atividades cotidianas exteriores à instituição contribuem para a convivência comunitária recomendada pelo ECA, aspecto de suma importância para a formação e o reconhecimento dos sujeitos por parte da sociedade. Neste mote, configura-se um contraponto com algumas instituições visitadas neste mesmo Município, as quais, no próprio terreno, já possuem escola ou creche e atendimento à saúde, o que, em alguma medida, ainda que com boas intenções, pode conformar um isolamento comunitário e social.

Entender o contexto dos meninos fora da casa-lar colaborou para a compreensão da educação do corpo dentro da mesma, cerne desta investigação. No interior da instituição, os elementos que normalmente compõem o tempo dos sujeitos são: as necessidades e cuidados do/com o corpo, como a higiene pessoal, as refeições, o acordar e o dormir; as tarefas domésticas de manutenção da ordem da casa; o reforço escolar; a preparação para as atividades fora da casa-lar; o brincar enquanto um eixo que atravessa os diversos momentos do dia; o lazer depois de cumpridas as obrigações.

Pode-se afirmar que tais aspectos identificam-se com os compreendidos por Agnes Heller acerca do cotidiano, quais

³² “A atuação do Serviço Social no abrigo está voltada para a relação entre as famílias com as crianças e adolescentes, tendo como finalidade o retorno dos abrigados para sua família de origem e, quando esgotadas todas as possibilidades, o encaminhamento para uma família substituta através da guarda ou adoção” (MINOSSO, 2009, p. 52). Além disso, este profissional é responsável por realizar a entrevista com os abrigados e seus familiares a qual permite obter dados da história de vida das crianças e jovens colaborando com a construção do relatório situacional, documento importante no processo de abrigamento de cada sujeito para as definições sobre seu futuro (Idem).

sejam: “a organização do trabalho e da vida, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 1985, p. 18). Cada um destes momentos é envolto por normas e rituais corporais cultural e socialmente aceitos, os quais variam, de acordo com as especificidades de cada realidade social. O cotidiano também remete ao conceito de técnicas do corpo de Mauss, que são definidas como as “maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (1974, p. 401). Tais técnicas são propagadas e apreendidas na educação, pois esta incide, justamente, em acomodar “o corpo a seu uso” (MAUSS, 1974, p. 421), o que acontece sobremaneira no cotidiano que será detalhado e analisado.

As necessidades e os cuidados do/com o corpo possuem íntima relação com sua educação. Na casa-lar, após o banho no final da tarde, por exemplo, os meninos não podem mais brincar na parte externa da instituição, com a explicação de não se sujarem novamente. Há, por isso, estratégias de demora e “enrolação” dos meninos que apreciam mais brincar do lado de fora quando são chamados para ir tomar banho; os que gostam mais de ficar dentro de casa, geralmente, logo realizam esta tarefa. Entre os próprios meninos há cobrança com relação ao banho, reproduzindo as regras a eles determinadas. Em entrevista com um dos adultos, este ressaltou que certa vez os meninos disseram: “- Sabia que quem não tomou banho não pode ver televisão?!” (N.,30/06/2009). Assim, a higiene pessoal, do mesmo modo que outras obrigações, pode ter a conotação também de condição para a prática do lazer, seja este de que natureza for.

As orientações quanto aos cuidados com o corpo são também formas do cuidador/a demonstrar sua afeição pelos sujeitos:

[...] qualquer coisa que eles fazem eu não quero deixar passar, eu quero enxergar e quero mostrar pra eles que tem alguém que se preocupa com eles. Por isso que às vezes eu sou chata demais sim, mas eu acho que é a melhor maneira assim, de tu educar os

filhos é mostrar pra eles que tu tá vendo. Se eles fizerem um pum, se eles tão com o nariz escorrendo, se eles tão coçando a cabeça deve ser piolho, se a unha tá suja, são coisinhas pequenas, mas que às vezes faz um bem, então, é coisas que a gente tem que ficar em cima. Então é onde vai as regras, as regras são essas, têm que pelo o menos manter sua higiene, a sua organização nas suas coisas (ENTREVISTA A., 22/06/2009).

Nesta mesma entrevista e em conversas com os demais trabalhadores da casa, ouvi relatos de que muito dos meninos chegam à casa-lar com as marcas do abandono impressas no corpo³³. Mesmo os que entram na instituição com idade mais avançada possuem dificuldades ou ignoram os cuidados mais elementares com o seu corpo:

Eles vêm com um mau cheiro, eles vêm assim, com uma pele horrível, eles vêm detonados, vêm crianças que assim, que eu acho que se ficassem mais um mês com essa família eu acho que morriam, ou não ... Aí tu tens que mostrar pra ele porque que tem que tomar banho: por isso, por aquilo, porque o banho faz parte da nossa higiene, porque através do banho a gente ganha mais saúde, se tu não limpa ali direito aquilo ali vai criando aquela crosta branca, e aquilo ali se torna uma infecção ... Aí tu tens que explicar de uma maneira às vezes até assustadora, pra poder eles entender (ENTREVISTA A., 22/06/2009).

Foram perceptíveis as tensões entre a educação do corpo e o histórico³⁴ de vida dos sujeitos no cumprimento de novos

³³ O trabalho de Gabatz (2008) aborda, entre outras, a questão da percepção do corpo pelas crianças que sofreram violência doméstica.

³⁴ É importante lembrar que tive acesso às fichas de cadastro de cada um dos meninos. Tais fichas continham informações como: nome completo, data de nascimento, sexo, naturalidade, motivo do abrigamento, órgão que encaminhou para o abrigo, início do abrigamento na casa-lar. O que possibilitou conhecer um pouco da história dos meninos antes de chegarem a casa-lar.

hábitos-regras³⁵. As crianças e jovens que vão residir em instituições, pensando mesmo nos motivos do abrigo e no relato acima, pode-se inferir, tiveram sua educação negligenciada, e há grandes chances de ter sido fundamentada em manifestações de violência. Os mais diversos fatores podem ter corroborado para isso, como a precariedade socio econômica, a dependência química, dentre outros. Aqui não serão discutidas tais questões, inclusive pela falta de elementos para adentrar em problemáticas tão complexas, mas que suscitam emergencialmente reflexões mais aprofundadas.

Na instituição pesquisada, ao que parece, como forma de preencher e transformar a possível lacuna da orientação educacional, há continuamente direcionamento do que os sujeitos devem fazer e de que forma, o que não significa que não haja resistências por parte dos meninos.

Assim, analisa-se que as questões sobre o corpo dialogam e são atravessadas por múltiplos aspectos que fazem dele um construto social (SILVA, 2005) e, por isso mesmo, se desenvolve nas diversas relações dos sujeitos em seu dia-a-dia e com as esferas macro da sociedade. Este jogo de relações, que constitui o corpo e o sujeito, se expressa todo o tempo no cotidiano.

O momento das refeições segue um ritual, nos mesmos horários durante os dias da semana e é coletivo, sendo as seguintes refeições: café da manhã, almoço, lanche da tarde, lanche noturno. O adulto que conduz a maioria das refeições, assim como boa parte das atividades rotineiras da casa-lar, é a cuidadora/educadora (“mãe social”), que além da organização doméstica, tem participação direta e contínua na educação dos meninos. Ocorreram várias oportunidades de acompanhar o lanche da tarde, em que boa parte das pessoas que circulam diariamente pela casa, costumavam estar presentes: assistente social, cuidadora/educadora, estagiárias do Serviço Social, ocasionalmente, voluntários e, muitos dos meninos.

³⁵ No sentido do que Mauss vem a chamar de natureza social do “*habitus*”, o que passa por um processo de aquisição.

Este momento consistia dos mesmos passos do começo ao fim da refeição. Os alimentos eram colocados à mesa pela cuidadora/educadora e ela elegia um dos garotos para dispor os utensílios que seriam utilizados. Feito isso, todos eram chamados para lanche, alguns já ficavam por ali esperando. Corriqueiramente, alguém demorava em atender o chamado e a cuidadora/educadora alertava que se não viesse logo ficaria sem lanche, promessa que de fato nunca presenciei ser cumprida. Cada um tinha seu assento já determinado (não tenho informações de que forma isso foi decidido) e havia reclamações quando alguma pessoa ocupava o lugar do outro. Os próprios meninos me chamavam a atenção quando eu sentava no lugar já determinado de alguém. Nas oportunidades em que estive presente no momento das refeições, fui convidada para participar pelos meninos e pelos adultos, o que indicava o costume de dividir, de demonstrar afeto e educação.

Com todos à mesa, a cuidadora/educadora escolhia um dos meninos para fazer a oração, eles também pediam para fazê-la, a qual baseava-se em agradecimentos e pedidos individuais pelos “tios” e “tias”, forma como usualmente os meninos chamam os adultos. Às vezes, iniciava-se por uma oração como “Pai Nosso” e sempre para finalizar quem estava conduzindo começava a prece: “Dai pão a quem tem fome” e os demais respondiam: “e fome de justiça a quem tem pão”. Por vezes, a cuidadora/educadora fazia observações sobre alguém que riu durante a oração ou se quem a fez não levou a sério. Presenciei pedidos de proteção para as mães, em certa ocasião pela mãe de cada um. O que me chamou a atenção porque raras foram as vezes em que escutei qualquer um dos meninos, com exceção do que na época entrou por último na casa-lar, mencionar algo sobre suas mães.

Por ser a instituição apoiada e criada a partir de um movimento da Igreja Católica, entende-se a presença deste ritual; todavia, não foram perceptíveis outras influências claras do cristianismo nas demais esferas do cotidiano e na educação do corpo, salvo a ida à missa aos finais de semana. Quando os meninos foram perguntados se gostavam de ir à missa (informação obtida no Grupo Focal 1), de forma geral, afirmaram que sim, ainda que, dois dos que responderam positivamente,

em outra ocasião, expressaram que não. Um deles argumentou que perdia tempo de brincar e o outro garoto teve atitudes de resistir ir à igreja naquela ocasião, dormiu e se negou a lanchar, todavia ele estava afrontando a maioria das orientações dos voluntários e não somente esta (DIÁRIO DE CAMPO 24, 06/06/2009).

A refeição prosseguia com um dos adultos servindo, mesmo os maiores, ou em outras vezes, as próprias crianças e jovens se servindo. Quando julgadas necessárias, havia orientações, tanto feitas pelos próprios meninos como pelos adultos, de como se comportar nas refeições. O lanche ocorria entre pequenas discussões, brincadeiras, comentários, assuntos sobre ocorrências recentes do cotidiano ou que escapavam ao cotidiano (notas escolares, fugas, reforço escolar, dentre outros). Se desejassem comer novamente, os meninos pediam permissão ao adulto responsável naquele momento. Corriqueiramente, eram feitas “piadinhas” sobre a repetição num tom de brincadeira pelos próprios meninos e pelos adultos.

Cada pessoa ao terminar a refeição ia se retirando da mesa e colocando os utensílios que utilizou dentro da pia. Os momentos presenciados me fizeram refletir que é ali no espaço da cozinha que todos se reúnem e conversam e que acontece uma intensa educação do corpo, que vai desde onde se sentar, até de que forma comer, entre outras interações sociais mediadas pelos hábitos à mesa.

Ligada às normas da alimentação havia a tarefa doméstica de arrumação da cozinha. Esta é uma das atribuições dos meninos no que concerne à manutenção da ordem na casa. Há uma escala (afixada na porta do armário da cozinha) que designa quem irá lavar e quem irá secar e guardar a louça, de acordo com o dia da semana e a refeição. Acontecia de quando o momento da refeição se aproximar do fim, algum adulto reforçar, aos previamente incumbidos, a tarefa doméstica que deveria ser executada adiante. Houve vez também de ser determinado quem iria realizá-la naquele momento, como forma de represália por não ter cumprido alguma tarefa doméstica ou não ter se comportado adequadamente, segundo o que se espera na instituição: “... eu geralmente faço assim: quando eles

fazem alguma coisa que eles não querem cumprir, eu boto eles na louça, que é um meio deles se orientar que na próxima vez, ele não vai..." (ENTREVISTA, M.N., 07/07/2009). Sem exceção, em todas as observações que fiz, os meninos reclamaram desta obrigação, alguns mais, outros menos, geralmente faziam tudo bem rápido, pois ao término desta poderiam ir brincar, assistir à televisão, ou iriam para o reforço escolar que logo começaria.

O momento das refeições e a tarefa de lavar a louça, em alguma medida, remetem a ranços históricos de uma educação do corpo baseada no excesso de rotina e na tentativa de padronização de comportamentos que, por vezes, acarreta uma desvalorização da dimensão subjetiva do ser humano. Estes aspectos são apontados como um problema que, ainda hoje, mesmo com avanços, fazem parte do cotidiano institucional (PEREIRA, 2006; NASCIMENTO, 2005; PRADA, 2007).

Quando na entrevista os adultos foram perguntados sobre a existência de regras e responsabilidades dos meninos, o discurso foi consensual acerca de ajudar na organização da casa e de estudar, como na fala abaixo:

Eu acho que a responsabilidade deles gira em torno mesmo da casa assim. Eles têm que deixar o quarto sempre arrumadinho, é tem que deixar a roupa suja separada da roupa limpa, é eles ajudam na hora de lavar louça, secar louça. E... deixa eu ver que mais, e a escola que é prioridade mesmo, acho que é... (ENTREVISTA, G., 2009).

Justificaram que a casa é dos meninos e por isso eles teriam obrigação de colaborar na manutenção, enfatizando que deveria ser com a orientação de um adulto. A colaboração dos sujeitos na manutenção da ordem da casa era diferenciada, considerando a complexidade e a capacidade de realização da tarefa pela criança ou jovem, de acordo com a faixa etária (ENTREVISTA S., 2009).

Durante a semana as demais tarefas de limpeza e organização, ficam sob a responsabilidade da

cuidadora/educadora e no final de semana, os meninos atuam mais neste sentido:

O que a gente faz é o seguinte: a casa é deles, então, a gente deixa bem claro disso. Então a organização, a gente auxilia na organização da casa, mas as tarefas quem faz é eles. Exemplo, a tarefa deles: acordou, cada um faça a sua cama, aí o que que acontece, cada um faz a sua cama, temos a escala das louça e aí a gente distribui a tarefa, cada um varre o seu quarto, outro varre o corredor, os mais velhos dão uma limpadinha no banheiro, essas coisas assim (ENTREVISTA M.M, 21/06/2009).

As responsabilidades atribuídas aos meninos, perceptivelmente, giravam em torno de três razões que se complementavam: para valorizar a casa em que moram, cuidando dela; para colaborar com os adultos, pois as demandas diárias são muitas e necessitam de ajuda; para a construção de certa autonomia na realização de obrigações cotidianas, aspecto importante tanto para o tempo em que estiverem na instituição, como para quando saírem dela, sobretudo, considerando que a medida de abrigo deveria ser temporária. Esta perspectiva do modo como habitualmente é orientada a educação do corpo na casa-lar remete-se às contribuições de Heller quando afirma que (1985, p. 19):

[...] o amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) em questão. É adulto capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

A educação do corpo na casa-lar pode-se dizer como em muitas outras realidades, não deixa de ter como um de seus objetivos suscitar a aprendizagem necessária para que os sujeitos, levando em conta sua condição social, consigam viver por si próprios ao chegar à vida adulta, como indica Heller. Na realidade pesquisada, entretanto, talvez haja um excesso de estímulo ao “saber se virar” precoce que acontece em

contradição ao controle do corpo manifesto em seu cotidiano. As crianças e os jovens devem saber o que, como e quando fazer, desde que de acordo com as normas da instituição, o que acaba por permitir poucas brechas para criações e vivências de alternativas diferentes.

A outra responsabilidade dos meninos indicada pelos funcionários da instituição foi com o estudo que se materializa na escola e no reforço escolar. O reforço escolar acontece no interior da casa-lar e no horário contrário ao da escola, preenchendo quatro dias da semana da agenda dos garotos, de segunda-feira a quinta-feira. Na sexta-feira, após a escola e o projeto social, os meninos ficam livres para o lazer. O trabalho de apoio pedagógico é sistematizado por voluntários, sendo o “carro-chefe” do voluntariado na instituição, inclusive com uma coordenadora somente para esta atividade. Cada criança e jovem estuda com a ajuda de uma pessoa ou mais de uma de acordo com as dificuldades apresentadas nas disciplinas escolares. Em algumas situações estudavam juntos, como por exemplo, nos momentos em que foram aprender e aperfeiçoar a tabuada³⁶. Durante o apoio escolar, diferentes espaços da casa (sala de TV, cozinha, sala dos monitores) ficam ocupados com os meninos e os respectivos voluntários.

A percepção inicial acerca da quantidade de horas ocupadas pelos estudos na casa-lar, além do turno escolar, era a de que se configurava um excesso. Tal exigência torna possível fazer nexos com as raízes na história de instituições brasileiras, as quais pautavam a rotina diária, inclusive amparada por lei³⁷, ainda que não na formação intelectual, mas no trabalho infanto-juvenil.

³⁶ Logo no início das observações presenciei um dos voluntários ensinando a tabuada para todo o grupo de meninos, a partir de atividades lúdico-pedagógicas e premiações. Mesmo os que iam chegando iam entrando e participando da “brincadeira”. O tema da tabuada e esta metodologia fizeram parte da rotina por semanas.

³⁷ O Projeto Chaves, 1912, artigo 45; Lei N. 16.272, de 20/12/1923 artigo 86 instituiu a obrigatoriedade da dedicação de 8 horas ao trabalho. “[...] via-se com bons olhos o aproveitamento dos menores nas fábricas, como treinamento para o trabalho” (RIZZINI, 1997, p. 227)

A lógica, no início do século XX, era aos sujeitos abandonados institucionalizados, impor a instrução básica e oito horas de dedicação diária ao trabalho³⁸ como profilaxia de uma possível delinqüência infanto-juvenil e para suprir as exigências da sociedade industrial (RIZZINI, 1997).

No decorrer do campo, entretanto, a percepção foi se modificando. Ao conversar com a voluntária coordenadora do reforço escolar, ela colaborou para o alargamento do olhar sobre esta questão, ao explicar que os meninos chegam à instituição em defasagem escolar, mais um desdobramento da situação de abandono e negligência, apresentando diversas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a discussão a respeito do tempo de dedicação aos estudos merece reflexões mais aprofundadas. Indica, ambigüamente, uma iniciativa importante de auxiliar na superação de uma defasagem anterior, porém, gerando um disciplinamento excessivo e poucas oportunidades para atividades espontâneas, para o brincar, para exercer certa autonomia.

A importância e a abrangência dadas à formação intelectual na rotina dos sujeitos permitem afirmar que além de mais humanizada do que a de outros momentos históricos mencionados, baseada no trabalho físico, percebe, especialmente as crianças, enquanto seres que já são, que possuem necessidades imediatas e não apenas que virão a ser, somente no futuro. A necessidade do apoio pedagógico revelou-se como uma possibilidade de apreensão do conhecimento escolar por parte dos meninos no presente, o que indica um avanço histórico, uma intenção de promover a autonomia, a garantia de direitos e a busca pela igualdade de participação na sociedade.

Ambigüamente, todavia, concebe-se o momento do reforço escolar como estratégia de controle do corpo e ocupação do tempo. Pois o ritmo da instituição muda durante o reforço escolar ficando mais tranqüilo e silencioso, sobretudo, pelos sujeitos estarem em espaços diferentes e contidos corporalmente, como pode ser visualizado no registro:

Por conta do reforço a casa estava mais calma, pois os meninos estavam ocupados... comentei com o monitor que a casa estava mais calma e ele reafirmou dizendo que isso acontece quando eles estão ocupados, mas que tem dia que é muito difícil (DIÁRIO DE CAMPO 10, 29/04/2009).

O comportamento dos meninos era alvo de reclamações em desabafos dos funcionários da casa-lar durante as observações. Apesar de durante as entrevistas, quando perguntados sobre possíveis dificuldades na educação das crianças e jovens, o “mau comportamento” dos meninos não ter sido apontado.

Durante o final de semana, o cotidiano da instituição muda consideravelmente nos mais diversos aspectos. A casa-lar e as crianças e jovens ficam sob a responsabilidade dos voluntários e a dinâmica consiste em passeios, propostas lúdicas, tempo para o lazer, tarefas domésticas e uma hora dedicada aos estudos no sábado. Há uma flexibilidade na condução e no caráter das atividades, diferentemente do que acontece nos demais dias da semana. A programação das atividades fica por conta dos voluntários que são organizados a partir de uma escala de equipes responsáveis pelos plantões (denominação utilizada) de cada final de semana do mês. Os voluntários que compõem tais equipes são, geralmente, oriundos de dois grupos jovens vinculados à arquidiocese de Florianópolis, o Movimento Emaús (principal apoiador da casa-lar) e o Movimento Pólen³⁹. O plantão pode acontecer sob a responsabilidade das mesmas pessoas durante um final de semana inteiro ou, a cada turno, ficar com um grupo de em média seis pessoas, sendo que algumas equipes são fixas. Algumas pessoas são voluntárias na instituição há muitos anos.

Como o foco da investigação era, sobretudo, os dias da semana dos meninos, acompanhei poucos finais de semana, mas destacam-se as mudanças evidentes na forma de educação e no comportamento dos garotos percebidas na observação

³⁹ Grupo criado em 1971, junto à catedral metropolitana em Florianópolis (www.movimentopolen.com.br).

destes períodos. Em entrevista com uma das estagiárias isto ficou claro:

[...] eu sei que a rotina deles muda um monte, e que sempre tem reclamações anotadas no livro. Então, eu penso assim que isso se dá porque eles não tão aqui convivendo todos os dias com eles (ENTREVISTA N., 30/06/2009).

O livro citado é um canal de comunicação entre os funcionários e voluntários da instituição. Nele, as pessoas registram as ocorrências dos plantões, especialmente os problemas causados pelas crianças e jovens, e o que estes estão autorizados ou não a fazer por conta das atitudes de “mau comportamento”. Assim, o livro possui uma carga simbólica representando um mecanismo de controle na instituição.

Há maior incidência de reclamações registradas no mesmo aos finais de semana. Ao que parece, as condutas indesejáveis decorrem do fator indicado na entrevista acerca da pontual convivência dos meninos com alguns voluntários, juntamente, com o número elevado destes que se revezam nos plantões aos finais de semana interferindo na educação dos sujeitos e acarretando dificuldades de relacionamento entre eles, notadamente de autoridade.

Como parte do projeto da instituição, um final de semana ao mês os meninos passam na casa de voluntários como forma de proporcionar uma aproximação com o modo de vida familiar. Esta se mostra como uma possibilidade de reflexão e consciência crítica dos meninos no sentido de, a partir da experiência, se darem conta que outras realidades existem além da institucional, especialmente para os que estão no abrigo por um período de tempo prolongado. É importante salientar que as questões do voluntariado e da filantropia perpassam o dia-a-dia da instituição.

O contexto característico do final de semana, compreendendo tanto as propostas no interior da casa-lar, quanto à visita às residências de voluntários, produzem uma ruptura importante com a rotina diária dos meninos. E por que se

considera importante romper com o cotidiano? Heller afirmou que o cotidiano dentre todas as esferas da vida social (produção, relações de propriedade, estrutura política, moral, ciência, arte) é o que mais tem propensão à alienação, pois, “[...] o homem devorado por e em seus ‘papéis’ (funções) pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento de seus papéis” (1985, p. 38). Além disso, quanto mais alienada é uma dada realidade socioeconômica, mais o cotidiano é capaz de propagar sua própria alienação para as demais esferas. Isto, porém, não confere ao cotidiano uma inerente alienação, desde que não se absolutizem suas características, como quando são vivenciadas outras formas de organização da vida e do dia (Idem).

As diferentes relações sociais em diferentes espaços, as atividades mais livres e lúdicas, a flexibilização de horários, ainda que com limitações, potencialmente, são uma possibilidade de ressignificar, transformar, ou mesmo deixar de lado a repetição excessiva, por vezes mecânica, da rotina diária e sua tendência à alienação. Ao invés disso, podem-se incorporar aspectos importantes para a formação humana, como a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento da consciência crítica que se relacionam com a tendência à liberdade permitida nas rupturas com o cotidiano. Estes elementos e possibilidades, porém, precisam ser compreendidos em tensão com as confusões, conflitos e desencontros que propiciam este grande número de pessoas circulando pela instituição.

Via de regra, faz parte do dia-a-dia das instituições de abrigo, em algumas mais em outras menos, pessoas querendo conhecer a proposta de trabalho e as crianças e jovens. O abrigo, de forma geral, é um lugar que desperta curiosidade, piedade e solidariedade nas pessoas. Na ASM não foi raro escutar o telefone tocar e quem atendia (sempre um adulto) dar informações sobre a casa-lar. Presenciei algumas visitas de pessoas com diferentes interesses como: conhecer o trabalho da instituição e as crianças e jovens; proposição de projetos de intervenção com os sujeitos; entrega de doações; oferecer-se como voluntário/a. A passagem destas pessoas interfere na rotina da casa-lar e evidencia a concepção do senso-comum de infância e juventude institucionalizada como pública.

A tutela do Estado sobre os sujeitos, talvez seja a principal razão para esta concepção. O Estado, ao intervir na vida familiar com a medida de abrigo, retirando dela temporariamente a responsabilidade sobre seus filhos, parece fornecer à sociedade uma noção de que as crianças e jovens que residem em uma instituição são sujeitos sem família, que necessitam de ajuda e que todos podem e devem interferir em suas vidas e educação. Se por um lado isto implica mais referências passageiras na vida dos sujeitos, por outro, é quase uma questão de sobrevivência que as pessoas conheçam e colaborem com as instituições. A sociedade civil, de forma geral, é quem vem mantendo seu funcionamento, por conta também, da ausência do Estado.

Sherer-Warren (1991) denominou sociedade civil como: os movimentos sociais, as associações civis, as ONG's, os cidadãos. Especialmente sobre as ONG's, a autora indica que após a ditadura militar, com o processo de redemocratização do país, é que estas puderam atuar mais na realidade social, movimento que vem se acentuando desde a década de 1990. É importante salientar que:

Do ponto de vista formal, ONG's são agrupamentos coletivos com alguma institucionalidade, as quais se definem como entidade privada com fins públicos e sem fins lucrativos e contando com alguma participação voluntária (engajamento não-remunerado, pelo menos do Conselho Diretor). Portanto, distingue-se do Estado/governo, do mercado/empresas e se identificam com a sociedade civil/associativismo" (SHERER-WARREN, 1991, p. 31).

O fortalecimento da política neoliberal relaciona-se diretamente com o crescimento do número de ONG's, ao mesmo tempo, que há um enfraquecimento dos movimentos sociais. A própria estrutura social corrobora com a idéia de que cada um

deve fazer a sua parte⁴⁰, aspecto interessante para o desenvolvimento de uma dada realidade e do próprio ser humano, todavia, tem corroborado a conformar a ausência do Estado.

A realidade do contexto institucional apresenta, nestes termos, contradições explícitas. A política e as instituições do período repressivo da ditadura militar – PNBEM e FEBEM – representam a exceção da participação do Estado como responsável principal pelas instituições das crianças e jovens abandonados. Utilizando o título de Roberto da Silva, naquela época estes passaram a ser, acompanhados de sofrimento cotidiano, os “Filhos do Governo”. Historicamente, entretanto, a sociedade civil é que tem diretamente cuidado destes sujeitos, como demonstra a realidade atual. Ou seja, o Estado tem retirado as crianças e jovens do convívio com seus familiares, encaminhando-os para instituições, porém, não tem fornecido condições mínimas para a sobrevivência e educação destes seres humanos.

De forma difundida no Brasil, as ONG’s, dentre as quais inclui-se parte significativa dos abrigos, vem se configurando com o que Castel (1997) veio a denominar de “espaço público não-estatal”. A realidade do Município de Florianópolis retrata esta contradição quando nenhuma das instituições de abrigo é financiada totalmente pela esfera pública. Neste estudo de caso, notoriamente, esta configuração baseia-se nos convênios com os governos municipal e estadual, as parcerias com as empresas e instituições, os voluntários, as doações. Ao que parece, o abrigo enquanto um “espaço público não-estatal” naturalizou-se para a sociedade civil e para o poder público o que acaba, mais uma vez, por produzir contradições diversas.

Enquanto de natureza pública, o espaço possibilita a visitação das pessoas e a sua ajuda, o que, se não fosse permitido, poderia inviabilizar o sustento da casa-lar. O caráter público também pode ser percebido quando há fiscalização. Em

⁴⁰ Acredita-se que a divulgação massiva de grandes campanhas anuais como: “Criança Esperança” (Rede Globo de Televisão) e “Teleton” (Sistema Brasileiro de Televisão – SBT) reforcem e naturalizam esta idéia.

uma das observações feitas na Casa-lar, acompanhou-se uma equipe do Ministério Público de Santa Catarina⁴¹ composta por advogado, promotor público e bombeiro, em visita à instituição para realizar uma avaliação de suas condições. Primeiramente, tiveram uma conversa em particular com a assistente social e depois seguiram para realizar inspeção na estrutura física. Algumas indicações de mudanças e dúvidas foram levantadas como: a necessidade do armário de remédios ser trancado; perguntaram sobre o pertencimento ou não das roupas dos meninos; fizeram observações sobre a faixa etária ampla que a casa atende (6 a 18 anos de idade) e sobre a divisão por gênero. Foi também uma oportunidade de a assistente social solicitar uma atenção especial a dois processos judiciais de meninos que estavam com suas tramitações muito demoradas.

Acerca das mudanças que deveriam ser realizadas, como o trancamento do armário de remédios (não tive acesso a todas as mudanças indicadas), a instituição deveria assinar um Termo de Ajuste de Conduta assumindo o compromisso de cumprir as exigências apontadas pelos agentes do poder público em seu relatório. Segundo a assistente social a vistoria devia estar sendo feita em todas as instituições de Florianópolis e aconteceu pela última vez na casa-lar no ano passado (DIÁRIO DE CAMPO 18, 21/05/2009).

Presenciar esta visita suscitou algumas reflexões. Cabe pensar que o Estado, ainda que não dê subsídios para intervir na situação de crianças e jovens em situação de risco e no contexto institucional, em alguma medida, encaminhou seus representantes para realizar a fiscalização e exige que os abrigos se adequem às normas por ele estabelecidas. Considera-se que deve haver fiscalização do Estado e que esta é essencial, porém, destaca-se a contradição entre o controle e o concomitante abandono e des-responsabilização por parte do mesmo.

⁴¹ “O Ministério Público não defende o Estado, nem os governos, nem o particular. Sua função é fiscalizar o cumprimento da lei, defendendo os direitos da sociedade. Para isso defende as causas que são de interesse coletivo, e não aquelas que possam beneficiar apenas uma pessoa ou um grupo isolado de pessoas” (GUIA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA, 2009).

Neste ínterim, entende-se que no corpo do sujeito inscrevem-se as marcas sociais, de estigma e desigualdade social neste caso, a partir de uma concepção de corpo e do modo como é educado por técnicas corporais para a vida e para os aspectos político, cultural e para o trabalho (SILVA, 2003).

Outras especificidades perpassam a realidade institucionalizada. Momentos importantes relacionados à chegada e à saída dos sujeitos modificam o cotidiano. O processo de educação abarca, além da preparação para a vida adulta, as incógnitas latentes da inserção ou não do sujeito em outro modo de vida que pode ser: a família de origem por meio do retorno, à família substituta pela adoção, outro *locus* por conta do desligamento ao se alcançar a maioridade civil⁴².

Durante o trabalho de campo aconteceram duas chegadas de meninos novos na casa-lar. Acerca da educação do corpo, aos poucos foram sendo explicados quais eram os costumes da casa, obrigações, espaços. Foram recebidos com carinho, ganharam roupas, brinquedos, o que se considera uma forma de bem recepcioná-los. Além disso, como de praxe, há uma primeira conversa confidencial com a assistente social acerca do porquê de ele estar ali, porque foi separado de sua família, enfim, sobre a situação em que se encontra.

Para os demais meninos da casa a chegada de novas crianças ou jovens é motivo de alvoroço. Uma criança de cinco anos de idade chegou ao abrigo e durante seus primeiros dias na instituição, foi o centro das atenções (DIÁRIO DE CAMPO 28, 22/06/2009). A adaptação dos novos à nova vida varia de acordo com o histórico de vida, as relações que estabeleciam com a família e a subjetividade.

Para a saída da instituição há um processo de preparação com conversas, idas a psicóloga e alguns aspectos mudam no dia-a-dia. Para o menino mais velho da instituição se colocavam cobranças diferentes, como por exemplo, de começar a procurar emprego: “S. estava ligando procurando supletivo

⁴² Na ASM os sujeitos podem ficar até os 21 anos de idade e não apenas até os 18 anos estipulados pela legislação brasileira como maioridade civil.

para Roberto que começou a trabalhar e a partir do semestre que vem vai para o supletivo” (DIÁRIO DE CAMPO 29, 24/06/2009). Observou-se que o desejo de trabalhar também era manifesto por aquele jovem, assim como a preocupação com sua subsistência no futuro.

No período do campo também ocorreram três adoções⁴³. Foram três irmãos⁴⁴ adotados, dois por uma família de italianos (nove e onze anos de idade) e um (treze anos de idade) por uma das voluntárias da instituição. Sem entrar no mérito da discussão complexa sobre a separação de irmãos, ressalta-se que estes casos constituem-se como exceção da realidade de adoção brasileira, visto que os sujeitos são negros, têm mais de cinco anos de idade e são do gênero masculino, perfil muito diferenciado da maioria dos sujeitos adotados (IPEA, 2003). Na casa o assunto sobre a adoção era tratado como algo corriqueiro, uma tentativa de, em certa medida, naturalizar a saída dos meninos como uma coisa boa e inclusive incentivá-la, enfatizando a temporalidade do abrigo. Aos meninos que iam ser adotados, era lembrado que deveriam agir com educação. Houve uma festa de despedida para os garotos e a entrega de um livro de recordações⁴⁵.

Os vínculos com as pessoas da instituição possuem uma “limitação” no entendimento de que é algo que deve ser quebrado sem sofrimento, considerando a saída da casa-lar, nestes casos, como uma boa oportunidade. A educação do corpo, nestes momentos, é envolta por uma tensão entre o

⁴³ Os três meninos foram adotados antes do início dos grupos focais, por este motivo, não participaram das dinâmicas.

⁴⁴ É importante salientar que parece haver um ciclo de institucionalização, pois, todos os meninos da casa-lar que possuem irmãos, estes também encontram-se nesta ou em outras instituições.

⁴⁵ Uma das estagiárias da casa-lar desenvolveu um projeto que consistia em um álbum individual construído pelos próprios meninos, com fotos, desenhos, respostas a perguntas como cor, comida e brincadeira preferida. O objetivo era que quando eles saíssem da instituição levassem consigo os registros dos momentos lá vividos. A intervenção foi baseada no livro “Fazendo História” organizado por um grupo que possui várias frentes de atuação com crianças e jovens e pessoas envolvidas com os abrigos. O projeto continuou mesmo com o término do estágio e compôs o trabalho de conclusão de curso da estagiária intitulado “O resgate da história de vida de meninos a partir do abrigo na casa-lar em Emaús: relato de uma experiência” (MINOSSO, 2009).

desapego, exigido pela passagem temporária de vida em uma instituição, buscando, ao mesmo tempo, a criação e cultivo da referência de uma estrutura familiar, um lar (DIÁRIO DE CAMPO 17, 20/05/2009).

São diversas as questões que constituem e/ou atravessam o cotidiano de uma instituição. Algumas destas marcam as especificidades, micro e macro sociais, de se viver em um abrigo que é diferente de um lar tradicional, outras são mais gerais na vida de crianças e jovens independente do *locus*, mas ainda assim, demonstram as influências de um modo de vida particular.

Ao conhecer a proposta da ASM e acompanhar como ela se desdobra no dia-a-dia, tornaram-se perceptíveis contradições no que tange, ao mesmo tempo, uma preocupação com a formação humana e uma necessidade de ocupação do tempo e controle dos corpos.

A preocupação com a formação humana ficou explícita na atenção e carinho despendidos aos meninos, especialmente, no que tange às questões peculiares relacionadas ao processo de abrigamento, como às entradas e saídas na instituição. Como também, nos compromissos que compõem a agenda dos meninos voltados para um bom aprendizado escolar, para a saúde, o acesso a cultura corporal, o exercício da autonomia, os cuidados com o corpo, as relações sociais. Os mesmos compromissos, todavia, parecem possuir também a função de ocupação do tempo dos sujeitos, no sentido mesmo de que estes não fiquem ociosos para a realização de “traquinagens” e evitem-se conflitos:

A maioria dos meninos termina de arrumar o armário e é pedido para um dos meninos que vai passando para ajudar a dobrar a roupa que está na sala dos monitores. A. comenta que tem que dar tarefas para eles, se não ficam fazendo bagunça (DIÁRIO DE CAMPO 8, 22/04/2009).

A ocupação do tempo relaciona-se com o controle do corpo, dado que as atividades escolhidas envolvem pouca ou

nenhuma movimentação corporal, como ficar sentado fazendo os deveres do reforço escolar ou dobrar roupas, situação descrita acima. Vaz (2002, p. 3) contribui nesta reflexão ao salientar que:

Vivemos um paradoxo cotidiano quando nos expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o *órgão* das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, da 'preguiça', das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a idéia de que o corpo deve ser educado, disciplinado, que não devem poupar esforços no sentido de colocá-lo 'na linha', na retidão dos bons costumes, do autocontrole.

Corroborando com este paradoxo, na casa-lar as atividades do cotidiano são realizadas em espaços já determinados e que ficam ao alcance dos muitos olhos dos adultos. Somente no interior da casa-lar são: três monitores que se revezam nos dias da semana no período da noite, a cuidadora/educadora, os voluntários, a assistente social, as duas estagiárias do Serviço Social. Além destes, há que considerar os professores da escola, do projeto social e os profissionais da saúde que também estão envolvidos no processo de educação do corpo. Por turnos e dias, muitos adultos interferem e orientam, mantendo uma vigilância constante sobre os sujeitos.

Os termos: monitor e plantão, utilizados na casa-lar, enfatizam a idéia de vigilância como estratégia educativa, o que no tempo de observação foi de fato confirmado, sobretudo, pelas intervenções pontuais que objetivavam resolver conflitos e no "dar ordens", ainda que com exceções de acordo com a postura de cada trabalhador.

A vigilância e o controle do corpo lembram o panóptico, forma arquitetônica descrita por Jeremy Bentham⁴⁶ que seria

⁴⁶ Jeremy Bentham, idealizador do panoptismo, nasceu em 1748 na Inglaterra e foi um renomado filósofo e jurista.

uma torre vazada por diversos ângulos em que todo e qualquer movimento poderia ser percebido pelo vigia, sem que ele precisasse aparecer: “o princípio do poder deveria ser visível, mas inverificável” (FOUCAULT, 1987, p. 178). Foucault apropriou-se da idéia de Bentham para explicar o mecanismo generalizável de vigilância sobre os sujeitos: “Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado” (Idem, 1987, p. 181).

De outro modo, também, foram nítidas outras concepções de educação, não pautadas na vigilância, voltadas para a orientação e diálogo, permitindo certa expansão corporal, o que era determinado por quem era autoridade naquele momento.

Assim, constatou-se nas observações da realidade um número, talvez excessivo, de pessoas de referência intervindo na educação das crianças e jovens, os quais deveriam assimilar as diferentes orientações e as mesmas orientações várias vezes ao dia. Nas entrevistas, os funcionários/as discorreram sobre a questão, inclusive indicando uma falta de comunicação entre eles/elas e que não há unidade no que tange à concepção e modos de educar:

Olha, a interferência, eu... eu acho que aqui tem muito... eu educo dum jeito e tem outras pessoas que educam de outro jeito, eu acho que aqui ninguém fala a mesma língua” (ENTREVISTA M.N., 07/07/2009).

Olha, aquilo que eu digo, o abrigo não é o lugar ideal. Principalmente, assim, porque abrigo ele é muito rotativo, é muita gente dando palpite, é muita gente falando. O apoio pedagógico tinha esse problema, que hoje tenho visto uma melhora... Mas eu ainda vejo que tem muito pra melhorar. Muito! Porque um no final de semana fala de um jeito, aí o outro no dia de semana fala de outro jeito, aí o outro no outro diz: - Não, tens que escovar os dentes assim! - Não, assim que se escova! Até eles vêm perguntar como é que

é porque eles ficam tão confusos, porque é muita gente educando, ensinando e falando (ENTREVISTA, S., 23/06/2009).

Esta conjuntura traz implicações imediatas nas atitudes e na construção das identidades dos sujeitos. Durante o período no campo percebi que o comportamento dos meninos dependia, em grande medida do adulto que estava mediando, que para os garotos correspondia ao adulto mais próximo das ocupações ou obrigações que lhes eram colocadas. Ao acompanhar as mudanças de autoridade, da tarde para noite, aos finais de semana, no reforço escolar e mesmo nas visitas, ficaram claras as alterações de conduta dos meninos guiadas pela possibilidade de transgressão. Considera-se que isto também ocorre em famílias nucleares, quando há divergência de opiniões entre os responsáveis. Uma espécie de teste, desafio de até onde poderiam ir: "... num tom de desafio, se recusavam a fazer tarefas que já os vi muitas vezes fazendo, podiam até reclamar, mas nunca os vi se negando a fazer, como tomar banho, lavar a louça e retirar a mesa" (DIÁRIO DE CAMPO 11, 30/04/2009).

É importante ressaltar que as atitudes de cada criança e jovem diante da educação do corpo não eram homogêneas, obviamente, nem recebiam tudo passivamente, como pode ser observado mais enfaticamente na questão da transgressão. Também é relevante dizer que são muitos os mecanismos de controle do corpo, os quais, por vezes, compõem a educação corporal no cotidiano. Este processo de educação do corpo tem sua *boa racionalidade*, por permitir que o ser humano prossiga na vida, todavia, em se tratando de educação deve ser para criticar o exagero de dominação corporal que acaba por anular o próprio corpo (RICHTER; VAZ, 2005).

3.2 Meninice e sexualidade

Durante o campo, duas questões inter-relacionadas emergiram fortemente no que concerne à educação do corpo, foram elas: gênero e sexualidade. Apesar de não ser o foco central da investigação, tais questões não poderiam deixar de ser brevemente exploradas, haja vista sua relevância na formação

humana e sua estreita relação com a educação do corpo e o brincar na instituição. Neste sentido, procurou-se discuti-las à luz do problema de pesquisa.

No cotidiano de um abrigo para meninos, as características que sustentam a construção socio histórica, hegemônica, acerca do gênero masculino, ficaram evidentes. Eram reafirmadas com frequência e mantinham linha tênue com a sexualidade. Diante disso, pode-se indagar: de que forma eram expressos os pressupostos que norteiam a constituição do “ser menino-homem” na casa-lar? Como era manifestada a sexualidade? Quais são as possíveis relações entre gênero e sexualidade na conjuntura institucionalizada à luz do problema de pesquisa? Para responder a tais questionamentos, de antemão, acredita-se ser necessário clarear conceitualmente os termos, gênero e sexualidade, para evitar possíveis mal-entendidos.

O gênero, com base na perspectiva pós-estruturalista de Louro (2003), é estabelecido socialmente. Esta perspectiva não desconsidera as diferenças biológicas de cada sexo, mas, privilegia os símbolos e valores atribuídos a estas diferenças e que delineiam o que é ser homem e ser mulher em um dado contexto histórico-social. A sexualidade, da mesma forma, é produzida socialmente, pode-se entendê-la como manifestação: “[...] a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática esses desejos que envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais” (LOURO, 2008, p. 2).

O gênero é um elemento forte na identidade dos sujeitos. No segundo Grupo Focal os meninos desenharam-se uns aos outros em duplas e, depois, cada um caracterizou o desenho de si mesmo. Marcadamente o gênero era ali materializado com muitos dos desenhos enfatizando a genitália masculina.

Observando a realidade, fui percebendo que a concepção de ser menino que perpassava era a de ser forte, bravo, violento, heterossexual, nada muito diferente da visão do senso-comum e midiática para se afirmar um modelo a ser seguido de masculinidade:

Na mesa ainda, Antônio afirma que Manoel o está ensinando a ficar forte. Neste contexto da conversa chega Monteiro, e A. chama a sua atenção dizendo que ele não sabe brincar porque ele chora (ontem ele chorou durante uma brincadeira que presenciou), e Antônio comenta que ele próprio não chora, Monteiro diz que chorou porque o amigo bateu forte. A. faz um comentário: - Chorou porque tem que ficar mais forte neguim, é porque tá fraco (DIÁRIO DE CAMPO 4, 14/04/2009).

Acerca da manifestação da violência física, presenciei certa vez uma briga mais séria entre dois meninos, com murros e pontapés (DIÁRIO DE CAMPO 15, 15/05/2009), e outras vezes, especificamente, o mesmo menino, que era um pouco maior, implicava batendo em outro que era o mais novo da casa. As expressões de violências ficavam mais no âmbito da brincadeira por meio da “lutinha”⁴⁷ e da oralidade com o uso de “palavrões” e ameaças que, geralmente, não se concretizavam, em algumas vezes, por haver a intervenção de adultos repreendendo tais manifestações, em outras, por estar claro para os próprios meninos que eram somente promessas.

Grossi (1995) a este respeito discute que na constituição do gênero ainda na infância costuma-se vincular a idéia de que os meninos são mais ativos e hiperativos que as meninas, o que freqüentemente se confunde com atitudes de agressividade. A construção social de gênero atribuiu à educação masculina a esfera da violência como inerente, instintiva forma de manifestar os sentimentos, enquanto as emoções devem ser controladas. Faz parte da educação do másculo a brutalidade, a raiva, seja nas brincadeiras como nos diversos espaços do cotidiano (ARAÚJO, 2008).

Dado importante da casa-lar é que os monitores que cuidam dos garotos no período da noite são do gênero masculino, acredito que na idéia de que podem melhor vigiar e cuidar. Em

⁴⁷ A “lutinha” pode-se dizer é uma brincadeira que remete ao simbólico da luta física com dois ou mais sujeitos envolvidos. Por vezes, quando alguém se machucava o caráter lúdico perdia sentido e a brincadeira logo se encerrava, mas claramente os sujeitos sabiam até que ponto poderiam ir para não se ferir ou ferir os demais.

uma das entrevistas, há um relato que diz que seria interessante se na casa tivesse, além da cuidadora/educadora durante o dia, alguém também do gênero masculino, para que os meninos tivessem contato com as duas referências no dia-a-dia. Mas, quais seriam essas referências?

Por exemplo, ah organizar o terreno, se tem um funcionário do sexo masculino aqui, pode ta junto com eles fazendo isso, e isso é importante. Ah, hoje nós vamos lavar a Kombi, ah hoje nós vamos capinar ali o campo pra gente jogar um futebol, ah hoje nós vamos trocar aquela lâmpada lá, tu vai me ajudar, entendeu? Isso eu acho que é importante. Porque eles vêem muito o serviço feminino. Que é o que, não digo que é feminino, claro que hoje né... Mas, é porque eu digo assim, eles não têm essa visão, ah vamos trocar uma lâmpada... A única visão deles é só do sexo feminino, que é aquele trabalho: é lavar, secar, dobrar roupa e recolher roupa e estender roupa, sabe? É essa a função assim... eu acho isso importante, porque eles acabam ficando muito malandros... (ENTREVISTA S., 2009, 23/06/2009).

A concepção de homem e mulher apresentada, parece estar baseada na oposição de papéis ligados à execução de tarefas que reforçam a noção de que masculinidade relaciona-se a força, portanto, da necessidade do exemplo dito masculino para os meninos. Assim, atrelam-se a cada sexo, as técnicas corporais, como se estas não fossem possibilidades do gênero humano de uma forma geral.

Os valores atribuídos ao homem em uma sociedade marcada pelo machismo eram reproduzidos nos discursos dos garotos e dos funcionários, em sua maioria, e fundamentavam-se na provocação da dúvida quanto a tal masculinidade num tom de brincadeira e ironia. Isto era feito através de expressões de comparação com aspectos ditos femininos, como a sensibilidade, mas no sentido de desqualificação da mulher como em: “homem não chora” “parece uma mulherzinha” e “como um monte de

meninhas”. Estes elementos indicam que, mesmo em um ambiente majoritariamente masculino e, talvez, para afirmar socialmente suas identidades, permanece a compreensão de uma relação de poder hierárquica entre os gêneros (LOURO, 2003).

Na mesma intenção, inferiorizava-se a homossexualidade que, culturalmente, se contrapõe a um “jeito macho de ser” na sociedade. Para tanto, eram pronunciados pelos garotos, com certa frequência, termos como “veado” e “bichona”. Zaluar (2004) e LOURO (2008) fazem a crítica de que a heterossexualidade constitui, juntamente com os aspectos classe média e raça branca, o modelo hegemônico de masculinidade, mas, que de forma alguma é sinônimo desta, como comumente associa-se. O alerta das autoras corrobora com o cuidado que se deve ter ao utilizar os conceitos gênero e sexualidade para se precaver de prováveis reproduções carregadas de preconceito.

É necessário ressaltar que o tema da sexualidade, de forma geral, apresenta-se como delicado em espaços educacionais que lidam com infância e juventude, como a escola, por exemplo, e que no caso de abrigos⁴⁸, a questão é ainda mais complexa e ultrapassa o moralismo e o constrangimento, geralmente, empregados em torno do tema. A violência sexual sofrida por crianças e jovens é considerada na lei como um dos motivos que podem implicar a medida de abrigo. Desta forma, além da curiosidade e descoberta corporal, os meninos podem trazer um histórico sexual relacionado à violência. Entende-se como violência pelo fato de os sujeitos não terem, ou não tinham quando do ocorrido, discernimento para escolher se desejavam ou não a experiência, ainda que possa ter lhes causado prazer. Configura-se, então, como um desrespeito e abuso a esses seres humanos (Neckel, 2003).

A sexualidade, assim, chega à instituição mais carregada de significados e se mistura à ludicidade infantil. Algumas vezes, as crianças expressavam sua sexualidade sem se constranger com a minha presença; em outras, me cobravam atitude por alguém

⁴⁸ A este respeito ver dissertação de Suzana Almeida Araújo “Jovens identificados como autores de abuso sexual: sentidos da violência (2008)

estar falando alguma “besteira”, momento em que esperavam que um adulto fizesse alguma advertência, ou ainda, salientavam que não podiam conversar “besteiras” na minha presença pelo fato de eu ser mulher, “tem que respeitar a tia”. De toda forma, as crianças manifestavam mais a sua sexualidade, socialmente, que os jovens:

Os meninos que mais conversam sobre isso (três deles) parecem não apresentar pudor, vergonha por conta da minha presença. Em alguma medida, naturalizando o assunto, ainda que o tom de brincadeira e as imitações revelem que não é tão natural assim. Na frente do monitor, por exemplo, eles se calam ou mudam de assunto (DIÁRIO DE CAMPO 13, 07/05/2009).

Em determinado momento um dos garotos sentado na cadeira durante o reforço escolar encosta-se na perna da mesa e fica roçando com a genitália nesta parte da mesa, enquanto conversa fica roçando, brincando, parecendo num momento de descoberta e ao mesmo tempo de prazer (DIÁRIO DE CAMPO 20, 28/05/2009).

A sexualidade era nítida também na linguagem. O vocabulário das crianças relacionado à sexualidade era amplo, ainda que tenha sido notório que muitas vezes não sabiam exatamente do que estavam falando, - “filho da puta”, “bater punheta”, “gozar”, “cu” - além dos gestos e movimentos corporais que remetiam ao ato sexual. Geralmente, falavam esses termos quando estavam brincando longe dos adultos da instituição, precavendo-se de possível censura.

Já para os jovens, a questão da sexualidade, quando possível de ser percebida, soava como diferente do que para as crianças. Leva-se em consideração a minha presença, ou seja, uma representante do gênero feminino, o que se acredita poderia inibi-los. Talvez, porque a sexualidade na juventude parecia ganhar outros sentidos, não mais como na infância, caracterizada como um período de descobertas e expressões lúdicas, mas de algo mais íntimo, individual, que se relacionava

também a preocupações com juízos e julgamentos de valor. Entretanto, as relações entre sexualidade e o jovem que reside na casa-lar foram comentadas pelos funcionários nas entrevistas: “O menino têm isso bem... tudo é sacanagem pra ele” (ENTREVISTA, S., 23/06/2009).

Um episódio

No primeiro grupo focal, quando perguntado aos meninos o que não era permitido fazer na casa-lar uma das respostas foi: “É, é não pode, não pode, não pode, ver revista de mulher pelada aqui! (risadas ao fundo)” (Manoel). Seguida imediatamente da repressão de um dos meninos mais velhos: “Olha o que que o cara me fala!” (Roberto). Ao problematizar o assunto que gerou grande alvoroço e risadas, por aquele tema parecer proibido, poucos participaram. Mas, no terceiro grupo focal, ao retomar à temática, as crianças disputavam para dar sua opinião a respeito, exceto o jovem presente. Indicaram os porquês não podiam ver revista de mulher pelada: “eram pequenos”, “adolescentes não podiam ver”, “só a partir dos 18 anos”, “coisa de adulto”, “era besteira”. Uma das curiosas justificativas foi a seguinte:

Ariano: Só depois que menstruar mesmo.
Mas, menino não menstrua, só menina que menstrua. Ariano: Mas disse que menino também menstrua. **Não menino não menstrua, só menina.** Ariano: Ô tia, mas meu amigo disse que homem também menstrua. **Não, fala pra ele que só menina que menstrua.** Manoel: Não menstrua. Ariano: Quando a menina começa a fazer 18 anos ela começa a crescer os peito e quando ela vai fazer pipi no banheiro começa a sair sangue. **É antes dos 18 anos Ariano...** (GRUPO FOCAL 3, 13/07/2009).

Pode-se perceber certo conhecimento de Ariano, ainda que confuso, acerca dos processos de desenvolvimento do corpo, mas, que, sobretudo, foi utilizado para tentar argumentar a não permissão da revista. Este mesmo menino, apesar disto, foi um dos primeiros a admitir, com certo orgulho, que já tinha visto

algumas vezes as imagens impressas de mulheres nuas. Para as crianças havia uma distância entre o “não poder fazer” e o “fazer”, eles tinham claro que não era permitido, mas isso não os impedia de querer e de olhar a revista, provavelmente instigados, justamente pela diversão do proibido:

Mas vocês lêem mesmo assim ou não lêem? Manoel: Só um dia que nós já vimos aqui a revista, eu e meus amigos. (Ariano faz um gesto de duas vezes). Duas vezes quer dizer (risada de Ariano). Ariano: O Monteiro e o Antônio viu... **Vocês acham legal fazer isso ou não?** Manoel: Não. Ariano: Não, a gente não sabia ainda né Manoel? (risadas) (GRUPO FOCAL 1, 06/07/2009).

Relacionado ao fato aguçador da curiosidade daquilo que não se deve fazer, havia a afirmação de um tipo de masculinidade, sem muitas explicações: **“E por que que você vê? Manoel: Eu não gosto de ver homem pelado. Mas, por que que você gosta de ver mulher pelada? Manoel: Porque eu gosto (risadas)”**. A conversa sobre o assunto foi ficando cada vez mais à vontade, eles disseram quando tiveram contato a primeira vez com esse tipo de revista, quantas vezes já tinham visto, com que frequência viam, variando as respostas de um para o outro. Até chegar ao ponto em que Manoel, que foi quem iniciou o tema, me perguntar: - Eu tenho uma revista de mulher pelada lá em cima do meu guarda-roupa né, Maurício. Posso ir lá pegar tia?! (Manoel). Eu respondi que não era necessário. E ao perguntar ao jovem qual era a opinião dele sobre o assunto e sobre as crianças ele disse: Não sei, eu acho que cada coisa tem o seu tempo... Eles tão muito avançados com essas coisas (Roberto).

Sobre a resposta de Roberto, importante lembrar que a diferença de sua idade em relação aos demais meninos é considerável, sendo ele o único jovem da casa-lar no final da pesquisa, já que o outro foi adotado. A participação de Roberto nos grupos focais foi muito importante, pois colaborou com a organização dos meninos durante as dinâmicas, além disso, sua presença possibilitou momentos de debate entre o jovem e as crianças, experiência interessante para ambos. No Grupo Focal

3, uma das respostas sinalizou que um dos responsáveis pela educação era Roberto, indicando que as próprias crianças o vêem como alguém autorizado a educá-los. Ainda que na casa-lar, os adultos deixem claro para ele que não deve interferir na educação dos meninos.

Deste episódio nos grupos focais destacam-se algumas questões. A sexualidade é compartilhada com o grupo, algumas descobertas são em conjunto, como, por exemplo, ver a revista com os amigos. Além disso, a proibição acerca do tema os instigava a querer mais conhecê-lo. Pode-se afirmar que a educação do corpo se dá também entre os meninos, desempenhando papéis diferentes conforme a idade e a experiência e corroborando para a constituição da masculinidade dos mesmos. É importante dizer também, da apropriação por parte dos meninos de um objeto de consumo midiático que diz respeito a uma concepção de corpo feminino que ajuda em determinada construção de masculinidade, assim, as influências sociais eram cotejadas dialeticamente dentro da casa-lar. Como um último ponto acerca do episódio, é importante dizer da confiança dos sujeitos em confidenciar assuntos íntimos e ditos proibidos a mim, a razão a que atribuo a tal confiança que se desenvolveu ao longo do tempo no campo, é que os sujeitos perceberam que, apesar de adulta, eu não intervia diretamente na educação deles.

A sexualidade era considerada por todos os responsáveis pela educação dos sujeitos como um dos principais problemas na casa-lar, tanto por estar aflorada nos meninos, como pela dificuldade em lidar com o assunto:

Isso eu acho que é uma grande dificuldade que tem aqui dentro na casa. Eu vejo que tem coisas, assim, que eu não sei o que fazer, o que que eu vou falar nessa hora? (ENTREVISTA N., 30/06/2009).

A dificuldade maior hoje, a gente tem tido curso, tem... com psicóloga, tem... discutido sobre esse assunto muito, discute muito, acho que em geral, é a questão da sexualidade... Que não tem limite de idade...

Então praticamente vê que a brincadeira deles é... muitas vezes é, talvez até inocente, mas é muito voltada para a sexualidade deles, então... É uma das grandes preocupações que a gente tem. Por isso que a gente tá sempre... sempre alerta, não pode se descuidar, sempre observando. (ENTREVISTA, M.A., 07/06/2009).

Este “sempre alerta” tinha implicações, pois, em algumas situações que acompanhei ficou a impressão de que qualquer contexto que pudesse, no entendimento daquele responsável, facilitar manifestações da sexualidade poderia ser reprimido para evitá-la. O brincar de cabaninha⁴⁹ e assistir a filme com a luz apagada eram atividades reprimidas, o que já se delineava como dificuldade e também como estratégia para lidar com a questão. Neste ínterim, na tentativa de evitar o assunto sobre sexo, acaba por trazê-lo à tona, “invoca sua presença para negá-lo ou corrigi-lo, ou seja, ajustá-lo à norma” (FRAGA, 2000, p. 151).

Importante destacar que na Casa-lar não parecia haver uma preocupação específica em torno da possível orientação sexual dos meninos, como talvez se pudesse pensar pelo fato de a ONG ter sua origem em uma instituição religiosa, além do ideário negativo difundido no senso comum acerca da homossexualidade. A educação do corpo, no que tange à sexualidade, se dava, especialmente, pela vigilância para que esta não fosse manifesta e vivida pelos garotos. Mais uma vez passava pelos usos do corpo, do que é permitido e socialmente aceito fazer com ele e o que não é. Nesta esfera, todavia, passou-se do “como fazer” presente nos aspectos do cotidiano como as refeições e os cuidados com o corpo, para “o não fazer”. A ênfase dada, com as devidas exceções, era conter o assunto e as expressões de sexualidade como se pudesse ser negada sua existência, ainda que estivesse presente em diversos momentos do cotidiano, especialmente, nas brincadeiras das crianças.

Durante um dos dias na instituição, eu e um dos monitores observávamos os meninos que estavam caçando sapos, uma

⁴⁹ Fazer uma cabana com algum material como lençol, cadeiras e almofadas e brincar embaixo da estrutura.

das brincadeiras prediletas na casa-lar. Enquanto aquela cena se passava a nossa frente, ele comentava da preocupação com aqueles três meninos que estavam distantes do restante do grupo e agora só brincavam entre eles. A preocupação se dava nos aspectos das brincadeiras, sobretudo, da sexualidade, e ele ressaltava que se deveria ter um cuidado quando os meninos ficavam muito próximos (DIÁRIO DE CAMPO 3, 13/04/2009).

Ao refletir sobre o tema, conta-se com as contribuições de um autor clássico nos estudos da infância que mencionava estes elementos. Winnicott (1979) resalta que boa parte das brincadeiras infantis, consideradas por ele normais e sadias, pode trazer relações com a sexualidade e o simbolismo atrelado a elas, o que não implica necessariamente que quando as crianças brincam estão sempre sexualmente excitadas. E ainda que, uma “forte inibição sexual seguir-se-á uma inibição lúdica” (WINNICOTT, 1979, p. 171).

Acerca do simbolismo apontado por este autor, em uma das idas à instituição, começamos, eu e alguns meninos, a confeccionar patinhos de papel (origami). O foco dos garotos, em princípio, era na construção do brinquedo, em aprender como fazer e suas diversas possibilidades. Com o desenrolar da brincadeira um deles pega o pato de papel e coloca em cima do outro, e diz a seguinte frase: - Devagar se não dói. Emitindo som de gemidos. O outro menino presente diz que já sabe do que se trata e faz um gesto com a mão remetendo a uma penetração, e me pergunta afirmando: - É isso, né tia?! Mas tem que ser com respeito (DIÁRIO DE CAMPO 11, 30/04/2009).

Como em outros aspectos da casa-lar, o trato com a sexualidade dependia, em grande medida, da pessoa responsável naquela situação e de suas respectivas concepções de corpo e educação. Presenciei algumas situações que envolviam a sexualidade e as posturas que mais apareceram foram de repressão ou silêncio, como disse anteriormente. Contudo, salientam-se outros modos de enfrentamento e educação acerca da questão da sexualidade no desenvolvimento dos meninos na casa-lar, como pode ser observado nos trechos de entrevistas, da cuidadora/educadora e da assistente social, respectivamente, que seguem:

Uma que eles tão se descobrindo, mas eles já se descobriram faz horas, eu disse pra eles: - Vocês já descobriram que vocês têm peru aí, que ele fica duro a hora que vocês querem que ele fique, só que isso guarda pra vocês, é uma intimidade de vocês e quando vocês crescerem que casarem, ou tiverem sua namorada, a intimidade é de vocês em conjunto, namorada/namorado, marido/mulher, agora, assim, um desrespeitando o corpo do outro (ENTREVISTA A., 22/06/2009).

Até porque a realidade das crianças e adolescentes que a gente atende, é uma realidade que eles vêm já com essa visão. Que as vezes eles não tem a malícia, mas eles viam, eles eram incentivados, acontecia muito com eles, então eles acabam aflorando isso, e pra eles era bom, de uma forma ou de outra, aqueles que foram pegos na situação do assédio, era bom. Então eles sentem essa falta, porque era uma forma de ter carinho, era uma forma que pra eles de sentir uma coisa boa. De prazer. Então eles buscam isso nos meninos que moram aqui (ENTREVISTA S., 23/06/2009).

Araújo (2008) colabora com a reflexão sobre a sexualidade, especialmente, no contexto dos abrigos, afirmando-a enquanto elemento de descoberta e experimentação do corpo. A autora ressaltou “que tendo um convívio tão próximo, sem relação de parentesco, acaba por facilitar essas trocas erótico-sexuais, tomando forma muitas vezes de abusos” (ARAÚJO, 2008, p. 68). Como discutido, o abuso se dá pelo sujeito não ter o discernimento se deseja ou não a experiência em se tratando, sobretudo, do fato de que esta será vivenciada com o outro. As concepções acerca da sexualidade expressas pela assistente social e cuidadora/educadora, ou seja, de pessoas que interferem e orientam diretamente a educação dos sujeitos, indicam que consideram este período de descoberta, mas que se deve respeitar o outro e a si próprio.

Estes outros olhares para o problema sugerem uma intenção de não se omitir dele e a necessidade de desvincular a sexualidade da noção moralista e proibitiva, o que dá indicativos de uma educação mais humanizada. A sinceridade do primeiro discurso, ainda que possa ser problematizado, possibilita abertura, por exemplo, para que os meninos possam tirar suas dúvidas e ressalta a importância do respeito entre os sujeitos. Dá indícios também para se analisar sobre a sexualidade dos meninos, refletindo que as manifestações físicas no corpo masculino ao ser excitado são evidentes para si e para o outro o que pode causar, além da sensação, uma possibilidade de descoberta e, inclusive de brincadeira. Na segunda entrevista, percebe-se um reconhecimento da sexualidade enquanto manifestação desde a infância, e que esta é atrelada às sensações de prazer, assim, essas questões não podem ser negadas quando se pensa em discutir criticamente sobre sexualidade infanto-juvenil.

O gênero e as manifestações da sexualidade dos meninos na instituição, acredita-se, vêm sendo constituídos a partir de diversos fatores: o histórico de vida que pode estar relacionado à violência sexual, as relações sociais no interior e no exterior do abrigo, a influência da mídia, a própria biologia, e as descobertas do corpo. Assim compartilha-se com Le Breton (2006, p. 31) quando afirma que “No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico”.

É necessário ressaltar que a questão do gênero masculino e da sexualidade na infância e juventude é complexa. Torna-se, assim, uma temática emergente e que deve ser discutida, visto que atravessa diversos ambientes educacionais que promovem a formação humana, portanto, merece ser muito mais aprofundada do que permitiu e foi objetivo deste capítulo. O campo da Educação Física, por suas contribuições acerca do conhecimento acumulado sobre o corpo e suas relações necessita apropriar-se de mais elementos no que concerne a gênero e sexualidade, a fim de repensar as intervenções contribuindo para a reflexão de fato crítica e para a emancipação dos sujeitos.

“O que eu mais sinto prazer é escrever com uma das mãos cheia de bolinhas de gude e com a outra empinar a borboleta dos meus sonhos” (MAURÍCIO ROBERTO DA SILVA).

CAPÍTULO 4

O BRINCAR E SUAS REPERCUSSÕES

4.1 Os sentidos atribuídos ao brincar

O brincar enunciado como um dos objetivos específicos desta pesquisa, foi proposto no entendimento de que seria um dos aspectos *a priori* que, permearia o cotidiano de uma instituição na qual vivem crianças e jovens. Da mesma forma, que contribuiria, sobremaneira, para a educação do corpo, perspectivas estas que se confirmaram e ampliaram a partir do campo. Assim sendo, este capítulo dedica-se a discutir as relações percebidas entre o brincar e a educação do corpo no cotidiano da casa-lar. Partiu-se da concepção do brincar enquanto aspecto transversal na vida dos seres humanos, o que na instituição pôde ser observado nas diversas esferas do dia analisadas anteriormente, - necessidade e cuidados do/com o corpo, as tarefas domésticas, o reforço escolar – além dos momentos ditos próprios para o lazer e para as brincadeiras.

Diferentes compreensões acerca do tempo, dos conteúdos e da relevância do brincar foram perceptíveis entre os adultos, crianças e jovens, o que permitiu indicar alguns sentidos atribuídos. Pela rotina dos meninos explicitada, analisa-se que o tempo destinado, exclusivamente, ao brincar e ao lazer, é restrito e desigual com relação às obrigações, mesmo porque, pela regra da casa-lar estes devem vir depois destas cumpridas. Em termos quantitativos de períodos mais prolongados de tempo, seria, então, a sexta-feira à noite, o sábado e o domingo reservado

para estes elementos. Vale ressaltar que, justamente pelo seu caráter transversal e, pelas crianças como seres brincantes, pode-se ter a impressão de que o brincar ocupa e tem um espaço garantido no cotidiano maior do que o real. Os dois trechos de entrevistas abaixo colaboram em elucidar o tempo do brincar na instituição, ainda que apresentem posições divergentes:

... praticamente a semana é completa já não tem muito espaço pra brincadeira (ENTREVISTA M.A., 07/06/2009).

Então, geralmente o tempo que eles têm são as horas vagas durante a semana que são esses horários que eles têm, quando eles têm um reforço, têm psicóloga, que são horários curtos, aí depois eles têm um horário pra brincar, têm o final de semana e têm a sexta-feira à noite que é o dia deles também... (ENTREVISTA S., 23/06/2009).

Pode-se compreender esta secundarização do brincar, a partir das características que compõem as sociedades ocidentais e de ordem econômico-social capitalista. Dentre estas características, destaca-se uma visão adultocêntrica⁵⁰, impregnada da lógica do capital, onde o brincar na sociedade adquire o sentido de lazer, analogamente seu tempo é entendido como o de oposição ao trabalho. O que significa dizer que, quanto mais tempo é investido em obrigações menos “tempo livre”⁵¹ se terá, entendendo este como “um saldo restante de tempo que fica após o trabalho ou demais obrigações e necessidades” (MASCARENHAS, 2000, p. 29). Tal visão confronta-se diretamente com o significado do brincar para as crianças, já que para elas este não é residual, mas é o cerne de suas experiências com o mundo, tal como indicam os estudos

⁵⁰ Kramer (2006, p. 105) diz que “olhando de cima as crianças, e não na altura de seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresentava à sua altura”.

⁵¹ Mascarenhas (2000) apontou os diversos significados dados pelos autores que discutem lazer acerca da expressão “tempo livre”. Ele constata a compreensão que está citada no presente texto e aprofunda criticamente a discussão sobre o termo, acerca de sua construção histórica pela luta dos trabalhadores.

antropológicos em diferentes sociedades, lugares e períodos históricos.

Quanto a sua relevância e conteúdos, em algumas entrevistas ficou marcada a idéia de que a brincadeira deve ser “saudável”, utilizando o termo citado. O que seria uma “brincadeira saudável”? Seria aquela que não envolvesse violência e sexualidade e, como já ressaltado, após o cumprimento de todas as obrigações. Quais seriam os seus conteúdos? Jogos que desenvolvessem o cognitivo e que exigissem pouca movimentação corporal, como o quebra-cabeça, jogo da memória e jogos de encaixe e, o futebol, como meio de preparação para o futuro: “Uma brincadeira saudável... têm os jogos, eu acho interessante, brincadeira de jogar bola é interessante porque é uma coisa que, se o cara quiser ser jogador de futebol, esportes não deixa de ser uma brincadeira saudável pra eles” (ENTREVISTA A., 22/06/2009).

O futebol como possibilidade de trabalho futuro, visando não mais a brincadeira, mas a formação profissional, como indicado na entrevista, foi discutido por Zaluar (1994). A autora tratou sobre “O esporte como saída profissional” para os jovens empobrecidos, como um sonho, uma tentativa de ascensão social, que, na maioria das vezes, não pode ir adiante por falta de oportunidades e pelas imposições da ordem socioeconômica que exige um trabalho produtivo.

Apesar de em entrevistas e conversas com os meninos e com os adultos, a prática do futebol na instituição ser elucidada como preferência, sendo estimulada, e eu mesmo ter presenciado algumas ocasiões dos sujeitos jogando, mais uma vez, as limitações do tempo se impunham. Em parte significativa das observações no campo, percebi que o tempo que sobrava para brincar era no período da noite, por este fator não eram motivados e por vezes, sequer permitidos, a ficar na parte externa da casa onde fica o campo de areia dentro do próprio terreno, inviabilizando, assim, o futebol e outras práticas. Não se deixa de levar em consideração as condições climáticas que nem sempre favoreciam as atividades externas.

Estas questões corroboravam com o uso do espaço interno da casa para brincar com os jogos cognitivos mencionados, desenhar, ler gibis e livros, atividades as quais se constituíam como alternativas interessantes e que os meninos tinham a liberdade de escolher qual delas desejava ou não (exceto assistir à televisão). Tais possibilidades, entretanto, também desempenhavam a função de concentrar os sujeitos no mesmo espaço, facilitando, desta forma, o controle sobre eles, principalmente, daqueles que não estavam autorizados a ver televisão por conta de travessuras ou atitudes desrespeitosas. Por suas próprias características, as atividades citadas, não necessitam de interação entre os participantes e nem de deslocamentos, o que diminui as chances de conflito. Alinhavam-se, deste modo, com as regras de utilização do espaço da casa, onde, em seu interior, não é consentido correr, por exemplo.

Assim, as condições enunciadas restringiam as possibilidades de movimento e de brincadeira dos meninos. Kunz, em seus escritos, discute a importância do “se-movimentar” na construção da subjetividade, da autonomia, no reconhecimento de si e do outro nas relações sociais e com o contexto que o cerca, aspectos estes, fundamentais para a emancipação humana. Sendo de fato uma forma de comunicação, o movimento é linguagem, especialmente para as crianças, já que se expressam muito a partir dele:

[...] todo Ser Humano tem uma inerente necessidade de se-movimentar. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar... o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso é para ela uma realização plena para o desenvolvimento integral do seu Ser (KUNZ, 2007, p. 18).

Valorizar o movimento e o brincar significa, então, valorizar o ser humano criança, compreendendo suas necessidades e vontades. Comumente, estes elementos são relegados a um segundo plano, “se der tempo”, e são encarados como auxiliares do desenvolvimento cognitivo, reforçando a concepção de ser humano fragmentado corpo/mente. Neste

sentido, foi possível estabelecer uma relação entre a perspectiva da psicomotricidade da Educação Física e alguns sentidos atribuídos ao movimento e ao brincar na casa-lar. Elementos e conceitos da psicomotricidade se fizeram presentes em certas observações e entrevistas quando, para explicar a importância do brincar no desenvolvimento dos sujeitos, este era legitimado, parecia só ter valor, estando a serviço da aprendizagem:

Sim, com certeza. Até pra trabalhar o cognitivo, concentração, desenvolvimento (ENTREVISTA S., 23/06/2009).

À noite, principalmente depois das sete horas, o pessoal do reforço a maioria já têm feito os deveres durante o dia, quem tá, então, de noite, esse pessoal tá light assim na hora de fazer o reforço escolar, pode fazer um jogo, procurar ensinar eles através de jogo porque eu acho que é o que eles mais aprendem... Eu jogo Uno com eles, que eles gostam é o que eles pedem pra brincar, ou senão às vezes a gente brinca de solettar, ou senão eles gostam de brincar da tabuada.... (ENTREVISTA A., 22/06/2009).

O problema não está na utilização de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem dos sujeitos, de forma alguma, entendendo que é uma estratégia para colaborar com o aprendizado e torná-lo mais significativo. Todavia, o problema encontra-se em não conseguir compreender o brincar uma razão em si mesmo. Ao considerar a relevância da brincadeira na formação humana somente quando vinculada ao aspecto cognitivo, limitam-se as possibilidades de criação, liberdade e expressão ressaltadas por Kunz, que vão, precisamente, na contramão do controle e a favor da emancipação.

Autores clássicos reconhecem e defendem o brincar como esfera primordial na vida dos seres humanos. Huizinga (1980) descreveu as principais características do jogo que para ele constituem-se como atividades voluntárias, por isso, exaltam a liberdade e a evasão da vida real, pois são temporárias e possuem orientação própria. Assim, o brincar deve ser

desinteressado não fazendo parte da “vida comum, não é uma necessidade, ele se situa fora do mecanismo das necessidades imediatas e do desejo e, pelo contrário, interrompe este mecanismo” (Idem, 1980, p. 12). Coloca-se, assim, em contraste com relação às obrigações e necessidades do cotidiano.

Para a ação de brincar são precisos certos limites de tempo e espaço, para que aconteça até o fim. E, tendo sentido próprio, a brincadeira é caracterizada pela repetição e alternância. Enquanto fenômeno da cultura, o jogo, “cria ordem e dá ordem” (Idem, 1980, p. 13).

No bojo das características do brincar, destacam-se as contribuições de um autor consolidado no tema, Vygotsky (1988) e as relações do brincar com o aprendizado social. Oliveira ao expor a teoria daquele autor, esclarece que é pelas relações sociais que o ser humano se desenvolve. Para além de sua maturação biológica: “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Em contrapartida, outros discursos ressaltam o brincar enquanto aspecto que marca a infância, devendo ser preservado: “Porque se tu não brinca, tu vai ser um adulto muito rápido” (ENTREVISTA N., 30/06/2009). Nesta esfera, o brincar foi destacado como elemento de socialização, como bem explicita a fala que segue:

Eu considero a brincadeira importante até mesmo pela convivência. Eu acho que criar laços entre as crianças assim, aprender a conviver, aprender a respeitar, aprender a dividir... E eu acho que é a questão da, de amizade também, porque no caso crianças, elas vão criando essas afinidades através da brincadeira. Porque não vejo assim que eles sentam e conversam, como, não eles brincam, ah ele gosta de brincar disso eu também gosto, então eu vou brincar sempre com ele com isso, eu acho que é mais nesse sentido (ENTREVISTA G., 26/06/2009).

Estas visões vão ao encontro das contribuições de Arenhart que afirmou: “A forma que concentra essa latente motivação lúdica e pela qual a criança experencia a realidade e nela interfere tem-se denominado de brincadeira” (2007, p. 40), uma forma de comunicação comum entre as crianças de se relacionar com o mundo (Idem). Neste entendimento, defende-se que o brincar ultrapassa, em muito, a noção de contraposição ao trabalho ou de função pedagógica indicada, ele é presente todo o tempo. Mas, é importante dizer da necessidade de espaços de tempo que garantam, valorizem e permitam o desenvolvimento pleno do brincar no cotidiano.

Percebeu-se que para as crianças e para os jovens que residem na casa-lar a esfera do brincar se manifestava de formas diferentes. No grupo focal, quando perguntado às crianças o que mais gostavam de fazer, unanimemente, se remetiam às brincadeiras, como que aquilo que lhes causasse prazer fosse sinônimo delas, não sendo mencionados outros elementos da vida. Inclusive, ao descreverem suas rotinas, privilegiaram o brincar com frequência para falar das atividades que compunham seus dias, diferenciando-se de parte dos adultos entrevistados que não fizeram referência à dimensão do brincar como constituinte do cotidiano.

Já na juventude, o brincar parece ter outra conotação, em alguma medida, uma noção negativa. Tomando como exemplo a fala de Roberto, um dos jovens do abrigo, mas que, pode refletir uma reprodução do senso comum, demonstra-se esta constatação:

Que brincadeira que você não gosta Roberto? Que eu não gosto? **Em casa.** Em casa que eu não gosto? É ficar catando inseto igual eles catam, eu não gosto de ficar catando inseto. Ah, não sou muito de brincar. Monteiro: Não gosta de brincar? (risos). **Você é um homem sério (risos)** (GRUPO FOCAL 1, 13/07/2009).

A atitude de seriedade ou da não brincadeira dos jovens, talvez seja uma forma de auto-afirmação de que deixaram de ter características consideradas infantis, isto por meio da negação

do brincar. Neste teor, analisam-se as determinações sociais e econômicas sobre a educação do próprio corpo. Há uma cobrança social quanto à mudança de posturas que devem ganhar um tom mais rígido para se adequar, sobretudo, ao mundo do trabalho.

Pais (1993, p.33) propõe um olhar para a juventude tendo em vista “dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)”. Ressalta-se na especificidade da institucionalização⁵², que é na juventude que se inicia a aproximação com o desligamento⁵³ por conta da maioridade civil, o que contribui para compreender este distanciamento da esfera do lúdico.

Os jovens, não são passivos às exigências sociais; as transformam, transgridem, assim como as incorporam. No caso do jovem que afirmou que não era “muito de brincar”, diversas vezes o vi interagindo ludicamente com os demais meninos – “lutinha” e futebol são exemplos – e com os próprios adultos da casa-lar, subvertendo, em alguma medida, o que socialmente se espera dele.

Arenhart (2007, p. 42), ao indicar considerações acerca do brincar no contexto socioeconômico vigente, ajuda nesta reflexão da diferença de percepção entre o lúdico das crianças e dos jovens na sociedade:

[...] o tempo e as motivações que se relacionam ao lúdico são antagônicos à lógica que regula as experiências do trabalho na feição capitalista, uma vez não sendo mensuráveis, objetivas, reguláveis, torna-se compreensível o lúdico identificar-se mais com as crianças, uma vez que essas ainda não estão aptas para o sistema de produção.

⁵² Pode-se pensar que jovens de outras realidades e situações sociais passem por exigências diferentes, como, por exemplo, passar no vestibular ou sustentar uma família.

⁵³ Acerca do processo de desligamento institucional destacam-se as dissertações de Souza (2001), Nascimento (2005) e Martinez (2006).

As ingerências do capital na vida dos seres humanos trazem conseqüências nefastas, como as limitações na apropriação da cultura, do tempo de brincar e do lazer, da vida em família, e tantas outras. Contudo, as potencialidades humanas não se esvaem e nem a sua resistência. Concordando com Marcassa (2005), pode-se afirmar que o lúdico não é exclusividade da infância, ainda que nesta, sua expressão e valor sejam incansáveis, teimosos. Mas, o lúdico é parte inegável da cultura e, por conseguinte, do próprio ser humano, sendo manifestado em inúmeras atividades e situações, como analisou esta mesma autora.

4.2 As brincadeiras de sempre

As manifestações e objetos que se identificam com o brincar podem se constituir, assim como ele, em formas de comunicação. A bicicleta, geralmente, era o meio de transporte até o campo, sem intenção prévia acabou por contribuir significativamente na relação com os meninos. Muitas conversas foram iniciadas a partir da minha chegada com ela, inúmeras vezes pediram para andar, solicitavam ajuda, me empurravam na bicicleta, me esperavam no portão. Foram eles importantes para o período no campo.

Logo que cheguei, Vinícius perguntou se poderia levar minha bicicleta, eu disse que sim. Enquanto ele levava fomos conversando, cumprimentava os meninos (Ariano deu um abraço apertado como de costume, Vinícius me deu um beijo no rosto e Maurício me disse oi, um pouco por insistência minha) (DIÁRIO DE CAMPO 16, 18/05/2009).

O andar de bicicleta foi apontado pelas crianças como uma de suas brincadeiras preferidas. Dois dos meninos, apenas, tinham bicicleta, as outras, que pertenciam à instituição, estavam estragadas. Por conta disto, as chances dos demais de experimentá-la eram reduzidas, pois, dependiam do consentimento daqueles. E, como dito anteriormente, as

brincadeiras externas a casa eram condicionadas pelo clima (temperatura) e pela autorização dos responsáveis, regras claras para os sujeitos:

Qual que é sua brincadeira preferida? A brincadeira assim que você mais gosta de fazer quando você ta em casa. Maurício: É andar de bicicleta! **E, pode andar de bicicleta sempre?** Maurício: Quando ta de castigo, não. **Não? E à noite, pode andar?** Maurício: às vezes. **Por que às vezes?** Maurício: Porque tem hora de tomar banho (GRUPO FOCAL 1, 13/07/2009).

O que se deseja aqui ressaltar é que estas questões não interferiam no gosto manifesto pela atividade⁵⁴. Neste mesmo grupo focal, quando foi conversado sobre o que não gostavam de brincar, a bicicleta novamente foi abordada, neste ponto, deixando perceptível a diferença entre as crianças e um dos jovens da casa quanto ao brincar. Ele apontou que não apreciava andar de bicicleta dentro do terreno,⁵⁵ diferente dos demais meninos, podia passear com ela do lado de fora da instituição, desta forma, este objeto tinha para ele uma finalidade objetiva, o que não implica a perda de seu valor lúdico. Como afirmou Walter Benjamin (1985), a brincadeira é que determina o conteúdo do brinquedo.

O simbólico da brincadeira que envolve e mobiliza um brinquedo compõe e atribui o significado deste brinquedo. Para o autor supracitado, quanto mais industrializado o brinquedo, menor possibilidade imaginativa pode despertar. Na contemporaneidade, com suas novas tecnologias, a capacidade imaginativa é limitada pelas intenções muito objetivas com as quais são criados os brinquedos. Ainda assim, percebe-se que há uma margem de criação e autonomia e que as crianças podem construir um novo significado, diferente ou somando-se aquele objetivo a partir do qual foi criado o brinquedo. O que

⁵⁴ Importante consideração, também, o fato do andar de bicicleta ter sido um ponto comum entre nós, podendo, em alguma medida, ter influenciado nas respostas.

⁵⁵ Ele ia para a escola e outros lugares de bicicleta, a bicicleta era seu meio de transporte.

parece ocorrer, porém, é que com o passar da idade o ser humano vai restringindo o poder simbólico dos objetos e sua capacidade de ressignificá-los.

Pode-se estender esta relação indicada também para os espaços físicos que na instituição eram ressignificados, principalmente pelas crianças, em ambientes lúdicos, obedecendo ou não às orientações dos cuidadores/educadores sobre seus usos. Presenciei diversos modos de brincar nos diferentes lugares da instituição, destacam-se: no corredor – correr, brincar de carrinho; refeitório - subir no banco, brincar com o carrinho em cima do banco, brincar com a louça, jogos, pintura, desenho, durante as refeições jogar papel e entrar embaixo da mesa; na sala de estudos – jogos, desenho, pintura, jogar almofadas um no outro, pirrolha⁵⁶; na sala de TV – esconder, andar sobre o sofá, brincar de carrinho, vídeo game (quando os voluntários levavam).

Na parte externa da casa eram permitidas e possíveis brincadeiras e movimentos com mais liberdade corporal. O terreno é amplo, tem um campo de areia com traves, conta com um bom espaço verde e uma parte cimentada. Variadas práticas eram ali experienciadas: brincar com bola, skate, bicicleta, correr livremente, escalar lugares altos, saltar, brincar de carrinho, ioiô, brincar de pegar, caçar insetos e sapos.

O futebol era uma das práticas corporais que reunia todos os meninos, do mais novo ao mais velho, algumas vezes, as visitas e voluntários que estavam na instituição também participavam (eu igualmente):

Futebol: Lá fora estavam Mauricio, Roberto, Monteiro e Manoel, e os meninos que vieram visitar a casa, Antonio também estava. Pegaram uma bola, os mais novos, e começaram a brincar. Sem demora, Roberto foi brincar também... É importante salientar que ao entrar no jogo das crianças pela primeira vez Roberto já entra fazendo jeito de jogador “tirando onda”... O jogo acontece

⁵⁶ Jogo que consiste em jogar os pinos girando procurando acertar o pino do outro.

sem as regras convencionais, utilizando só um lado do gol, cada um vai jogando, a bola é aparentemente bastante gasta e Roberto comenta que ela esta murcha. Quando Roberto sai o jogo continua, os meninos parecem brincar sem conflitos, e logo partem para outra atividade (DIÁRIO DE CAMPO 16, 18/05/2009).

Desde o primeiro dia de investigação no campo acompanhei um grupo de meninos brincando de caçar bichos: grilos, sapos, lagartixas, gafanhotos, aranhas. A brincadeira começava, geralmente, por iniciativa de Manoel, que tem paixão por animais, e envolvia outros três meninos: Monteiro, Mauricio, e no decorrer da pesquisa, Ariano também passou a participar. Em muitas noites e fins de tarde em que estive na instituição, lá estavam os meninos com armadilhas e caixas para pegar os insetos e depois soltá-los, o fascínio estava em caçá-los. Aquilo era tão corriqueiro que certa vez ao perguntar o que estavam fazendo me responderam: - Procurando sapo ué! Porque era óbvio, pois era isso que geralmente faziam quando estavam lá fora (DIÁRIO DE CAMPO 16, 18/05/2009). De forma geral, os cuidadores/educadores consentiam que eles brincassem de caçar os bichos, mas frisavam que não deveriam matá-los ou levá-los para dentro de casa.

Manoel, o que que pode fazer aqui na casa? Manoel: Pode caçar sapo, pode caçar grilo. **Pode caçar sapo e grilo? E os tios não brigam, não?** Manoel faz um gesto que não. **Só às vezes? Ah...** Mauricio: só não pode botar sapo no correio. Ariano: E não pode trazer bicho pra dentro de casa (GRUPO FOCAL 1, 13/07/2009).

Tal brincadeira, a meu ver, era algo que marcava o cotidiano dos meninos, mesmo os que dela não participavam e criticavam, ou dos que eventualmente brincavam. Historias especialmente daqueles que em qualquer oportunidade ficavam horas entretidos com a natureza na expectativa de que os bichos aparecessem, principalmente, o sapo, o mais difícil de dar o “ar da graça”. Segue abaixo um trecho descrevendo um dos muitos

enredos que envolveram esta brincadeira repleta de imaginação e de sabedoria infantil:

Passado um tempo vou lá fora novamente e agora Monteiro também está lá, eles agora estão na areia, fico observando de longe eles agachados e depois me aproximo devagar. Vamos conversando, pergunto o que é isso – um buraco no chão de areia – e eles respondem que estão fazendo uma armadilha para pegar grilo, eu pergunto o que vai ter para atrair os grilos até a armadilha e eles dizem que nada. Monteiro diz que é só pra brincar mesmo e depois Manoel (que teve a idéia), quando pergunto, responde a mesma coisa que é só para brincar mesmo, dando a entender que não é uma armadilha de verdade. Ariano chega para brincar também, ele pergunta o que estou fazendo ali e respondo que vim conhecer a armadilha deles. Ficamos ali agachados conversando sobre os bichos. Ariano volta para casa e busca uma lanterna, já estava bem escuro esse horário, ele ilumina a armadilha. Mauricio faz um “túnel” e coloca a lanterna lá, pergunto se é por ali que os grilos vão entrar e sorrindo ele diz que sim. Um deles tem a idéia de caçar aranhas (o que confesso me preocupou!), eles vão caçar numa parede próxima e fico por ali com Monteiro conversando sobre os bichos, e ele cavando mais fundo para deixar a armadilha mais profunda (eu tinha comentado com ele que achava que estava muito rasa). Os meninos retornam para perto da parede, Monteiro comenta que Ariano tem alergia a grama alta, conversamos um pouco sobre isso, talvez isso explique, em certa medida, porque Ariano brinca com os meninos mais dentro de casa do que fora, quando está do lado de fora brinca mais sozinho, mas de fato não vai onde o mato está alto (não tinha reparado isto antes). O grilo que estava dentro do vidro pula fora,

passa um tempo e ele pula na armadilha e logo sai, ficamos ali observando, comento que a armadilha funciona mesmo, mas que tem que cavar mais. Dentro do vidro ficou um gafanhoto, Monteiro comenta que ele está com a patinha quebrada e que estão ajudando, pede confirmação do Manoel. Manoel confirma e diz que é isto mesmo e que não vão maltratar os bichinhos, eu reforço a idéia. Monteiro fala que o gafanhoto vai ficar dentro do vidro e que eles vão cuidar dele até ele se curar, todos sinalizam que concordam. Aproximo-me dos meninos na parede e eles estão procurando aranhas e acham. Manoel coloca dentro de um vidro, fiquei preocupada, fiquei mais um tempo observando-os caçarem a aranha e voltei para dentro de casa para observar os demais meninos e comentar com o monitor como aqueles garotos gostavam de bichos e que estavam caçando aranhas (me senti no papel de fofqueira, às vezes faço isso quando acho que algo pode fazer mal aos meninos). O monitor confirma e diz que outro dia encontraram uma aranha dentro de casa, de certa forma atribuindo que foram eles que a levaram (DIÁRIO DE CAMPO 16, 18/05/2009).

As brincadeiras acontecem em determinado contexto cultural, a partir e por meio das relações sociais. Desta forma, no abrigo ocorriam pela interação entre os sujeitos que participavam e produziam as práticas, no caso as crianças e os jovens, e pelas interferências ou não dos adultos nestas. Na instituição, a esfera do brincar era um dos principais elementos de socialização, de aprendizado social (VYGOTSKY, 1988), ainda que fosse considerada na agenda dos meninos numa escala de tempo menor do que outras atividades. Enfatizam-se, em especial, as experiências não mediadas pelos adultos, como a narrada anteriormente, para pensar a educação do corpo entre os próprios meninos.

Cada criança ou jovem que reside na casa-lar, obviamente, tinha suas preferências de amizades e convívios mais próximos, estabelecidos por afinidades, idades semelhantes e fatores inexplicáveis racionalmente que perpassam o sentimento de amizade. No âmbito do brincar também se sobressaíam os isolamentos, as tentativas de fazer parte de um determinado grupo, a sobreposição de um sobre o outro, neste último, especialmente dos que tinham mais idade, sobre os que eram mais novos e menores.

O grupo dos meninos que caçava bichos tinha laços de amizade forte. Costumeiramente estavam juntos conversando, brincando, criando, transgredindo e, geralmente, ficavam “de castigo”, juntos também, por alguma travessura simples ou mais grave cometida. Entre eles, era nítido um processo de educação do corpo em curso, a partir da técnica da *mimesis*, conceito de Benjamim (1985) que contribui também na compreensão da relação entre o brincar e a educação.

A *mimesis* pode ser entendida como a expressão da semelhança, uma “imitação” que possui o corpo como seu órgão mimético. O autor afirma que esta capacidade co-determina as funções superiores, as funções mentais e que a brincadeira é um exemplo de manifestação da *mimesis*, considerando-se que a imitação é um elemento necessário para o ato de brincar. Todavia, é imitação num sentido ampliado com uma ressignificação da própria brincadeira, de seus personagens e elementos; características, estas, as quais foram percebidas inúmeras vezes, durante o brincar dos garotos em questão.

Assim como as demais construções humanas, a faculdade mimética também foi se modificando historicamente, o que traz implicações diretas ao desenvolvimento humano. Benjamin elucida que esta capacidade veio se perdendo ou se transformando ao longo do tempo, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade e por conta dos valores da modernidade. Neste sentido, ressalto a importância do brincar enquanto esfera que ainda permite desenvolver tal capacidade humana.

Benjamim compreende a *mimesis*, também, como técnica, enquanto imitação e ressignificação, caracterizando-se por ser “apenas um instante”. A fugacidade desta técnica configura-se como um aspecto importante para a educação do corpo, pois estimula e permite apreender e dar novo significado ao que o corpo do outro apresenta, a partir de seu próprio corpo.

O brincar é uma manifestação relacionada ao contexto cotidiano em que se situa o sujeito. Pode-se inferir que no caso das brincadeiras das crianças e jovens que residem em instituições, estavam presentes elementos, conteúdos, formas, experiências, possibilidades, valores e relações daquela realidade e sua conjuntura.

No brincar foram raras as vezes que observei propostas de brincadeiras por parte dos responsáveis para as crianças. Das vezes em que presenciei eram, de fato propostas, onde os sujeitos tinham a liberdade de participação e continuação ou não na atividade. Durante a brincadeira se estabeleciam relações mais próximas entre os meninos e o adulto, brincando com eles ou se envolvendo de alguma forma na brincadeira⁵⁷:

S. faz algo que não lembro de ter presenciado outros monitores fazerem, talvez A. em algum momento mas não com a brincadeira, ela estimula os meninos a brincarem de jogo da memória e brinca com eles. No decorrer do jogo as situações vão acontecendo, alguns pequenos conflitos, os meninos vão brincando, conversando, S. às vezes intervêm chamando a atenção dos garotos em algum conflito, ou brincando mesmo (DIÁRIO DE CAMPO 23, 03/06/2009).

⁵⁷ Nas observações, procurei interagir com os meninos em suas próprias brincadeiras ou com o que estavam fazendo naquele momento, como ver o atlas, respondendo as suas perguntas sobre o universo e admirando a capacidade de fantasiar das crianças. Aos poucos foi acontecendo de eu falar e demonstrar para eles do que gostava de brincar. Certa vez disse que sabia confeccionar patinhos de papel (origami), pediram para que eu mostrasse como se fazia, a partir daí construímos vários e brincamos. Da próxima vez em que estive na casa-lar levaram para eu ver os que tinham feitos sozinhos.

A aproximação entre crianças, jovens e adultos por meio do brincar, com base em uma atitude de respeito, construção da alteridade por aquilo que é importante para o outro dá novo sentido à própria brincadeira e às relações. Mesmo que não seja propor, talvez, sobretudo, deixar se envolver e conhecer aquilo que é criado e brincado pelos meninos.

Pergunto para M.M. se foi ele que propôs os jogos ou se eles que escolheram o que iam fazer. Ele me responde dizendo que quando chegou já estavam ali reunidos brincando com aqueles jogos. E que, geralmente, é assim: cada um vai pegando os brinquedos que se identificam mais, fazendo o que se identificam mais. Foi falando sobre o que cada um gostava de brincar (DIÁRIO DE CAMPO 30, 13/07/2009).

Saliento estas duas últimas situações e atitudes registradas, por ver nelas possibilidades de uma educação transformadora, de alteridade, de mediação quando alguém mais experiente – adultos responsáveis - contribui na formação de quem está aprendendo, descobrindo – crianças e jovens (VYGOTSKY, 1988). Neste sentido, uma atitude de não imposição do que deve ser feito, mas de participação nesta esfera tão importante da vida que é o brincar. Os seres humanos merecem mais do que o monitoramento, a vigilância, o controle de seus atos, como presenciei em algumas vezes no campo, eles necessitam de educação.

4.3 Brincadeiras: controle e descontrole

Remetendo-se novamente às contribuições de Huizinga (1980, p. 10): [...] As crianças... brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade”. Há na possibilidade e exercício de liberdade uma aproximação iminente com a transgressão, pois esta potencializa a criação, o questionamento, o enfrentamento, aspectos que podem desestabilizar regras, costumes, determinismos.

Estabelecendo, então, a relação entre a liberdade do brincar e a transgressão no abrigo estudado, constatou-se que as crianças, - seres brincantes – de fato, tinham atitudes de transgressão de forma mais expressiva que os jovens. Esta observação, em certa medida, contraria o senso-comum que vincula a juventude a características de rebeldia, e a infância a uma inocência exagerada, colocando-a, esta última, num lugar quase de isolamento do contexto social. Benjamin (1985, p. 248) alerta que: “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são parte de povo e da classe a que pertencem”.

Conforme se procurou demonstrar, a casa-lar, como qualquer instituição, possui um conjunto de regras que se constitui em elemento necessário e que dá suporte ao cotidiano, assim como para a convivência em sociedade. Entende-se que cotidiano é uma “interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível” (LEFEBVRE, 1994, p. 20), portanto, as normas são vividas no movimento dialético da realidade, o que pressupõe dissensos. As regras eram explícitas, escritas⁵⁸, repetidas e havia, também “o não dito”, mas que “pairava no ar” como algo já claro. Pode-se afirmar que as transgressões se manifestavam, além de no brincar, nas desobediências às regras, em momentos de desrespeito entre os meninos e deles em relação a quem os cuidava/educava.

Como elucidado anteriormente, as brincadeiras não apreciadas pelos adultos eram, especialmente, aquelas que envolviam sexualidade e violência. A questão da sexualidade nas brincadeiras das crianças era motivo de preocupação entre os

⁵⁸ Na casa-lar algumas regras ficam expostas nos murais e perto do telefone. É uma forma de comunicação para que as diversas pessoas que passam por lá tenham conhecimento da organização da casa. Dois aspectos chamaram a atenção. Um sobre o uso do telefone, pois os meninos não podem atendê-lo e, somente podem realizar ligações com autorização prévia. O outro aspecto é sobre os alimentos, um pedido aos funcionários e voluntários que não os desperdicem, que as doações recebidas devem ser registradas, pois, caso haja excesso de algum tipo de alimento poderá se doar para outra entidade que esteja precisando. Ainda na parte da cozinha há uma mensagem sobre a necessidade de regras e limites. Nos murais têm informações sobre as regras da casa, missa, escala de monitores, atividades, orientações para os voluntários, finais de semana e férias (DIÁRIO DE CAMPO 4, 14/04/2009).

cuidadores/educadores e existiam dificuldades reconhecidas de lidar com estas. Neste bojo, a educação do corpo é culturalmente envolvida por certo protecionismo, o que talvez, mas não só por isso, ajude a compreender porque é complexo o processo de educação quando se trata da sexualidade. Uma das implicações é que pode acabar gerando repressões em torno do brincar quando houver desconfianças de sua relação com a sexualidade. Desta forma, acaba tornando-se razão para impor ao lúdico e a imaginação das crianças no brincar, um tom de assunto sério, intocável, relação muito complicada de se fazer com as crianças. A outra implicação, é que o brincar com o proibido torna-se ainda mais atraente:

Certa vez, os meninos que não puderam ficar na sala de televisão pegaram na sala dos monitores⁵⁹, pulseiras de plástico com neon dentro, ganhas dos voluntários no final de semana. Começa a partir daí uma mobilização para brincar com a pulseira escondido do monitor que estava na sala de TV. Muitos burburinhos de que os adultos poderiam sentir falta do brinquedo. Os meninos seguem para o quarto para ver o efeito do neon no escuro. Nesta, como em outras situações, faz parte da brincadeira o escondido, o proibido. Aos poucos todos vão participando. Ariano fica na porta do quarto falando: - O tio ta vindo! – baixinho - (mas na verdade ele não estava), ele fica olhando da porta de dentro do quarto vem até o corredor e volta. Alguém fala de dentro do quarto (se eu escutei o monitor também deve ter escutado): - Daqui a pouco o tio vem! Eu não fui ver o que os meninos faziam dentro do quarto, mas acredito que eles deviam estar de luz apagada vendo o neon, brincando, descobrindo possibilidades. A brincadeira vai acontecendo. M.A. vai em direção ao quarto. Antonio que já não estava no quarto brincando com os meninos grita: - O tio ta

⁵⁹ Os meninos, geralmente, só entravam na sala dos monitores com autorização prévia ou, rapidamente, para pegar suas mochilas que ali ficavam. Neste espaço ficam o armário de doações, armário de remédios, arquivos e documentos.

chegando! M.A. pergunta bravo da porta do quarto o que está acontecendo, os meninos saem e ele manda que Mauricio permaneça lá (não sei se porque aquele ali era o quarto de Mauricio ou porque M.A. viu fazendo algo que não aprovou ou porque considerou que ele era quem estava “liderando” a brincadeira). Os demais meninos vêm até a sala de estudos e M.A. pergunta se mais alguém quer ir dormir e retorna a sala de TV. Os garotos pedem para que eu me retire da sala para que eles possam apagar a luz e continuarem a brincadeira com o neon. Eu saio e vou para a sala de TV, com aqueles que estavam autorizados a assistir televisão. Antonio logo vai até lá e chama M.A. para contar da luz que estava apagada. M.A. vai até a sala e novamente acaba com a brincadeira. Manoel explica que a luz está apagada porque o neon brilha no escuro, mas ele diz que aquela não é hora para isso. Manoel e Monteiro voltam ao quarto em que está Mauricio. M.A. então, vai e pega o neon dos meninos, mas eles parecem não ligar muito. Quando M.A. ia em direção ao quarto, Antonio avisava novamente: - O tio ta indo! Os meninos retornam a sala de estudos. Quando M.A. sai, os meninos apagam a luz da sala novamente e Monteiro pede para que eu olhe o neon que está escondido em baixo de sua camisa. Acendem e depois apagam a luz novamente, pois Ariano também quer mostrar o seu neon (DIÁRIO DE CAMPO 25, 08/06/2009).

A resistência do monitor parecia estar associada ao fato da luz apagada, o que, supostamente, poderia relacionar-se a manifestações de sexualidade, ainda que ele não tenha expressado ser este o motivo da proibição da brincadeira. Como elucidou Fraga (2000), permanece uma “lei do silêncio” quando se trata de sexualidade. Não se descarta a possibilidade de que possa ter acontecido algo antes da minha chegada para a proibição do uso daquele brinquedo. O que se deseja enfatizar no episódio descrito é a transgressão insistente dos meninos e a

educação do corpo construída na tensão com o disciplinamento social.

Por meio de comportamentos de violência as crianças e jovens também subvertiam a ordem. Neste ponto, culturalmente, estas manifestações parecem ser mais bem aceitas e não tão coibidas quanto aquelas que lembram a sexualidade. Os garotos eram orientados e tinham consciência de que o uso da violência verbal ou física não deveria ser feito:

Ariano: Não pode xingar, não pode mentir e colocar a culpa no outro. **Ariano: por que que não pode mentir e xingar? Por que não pode ou não deve?** Ariano: Porque as tias acham feio. **E vocês acham feio também ou não?** Monteiro: Não!!! Antonio: E elas botam eu de castigo. Ariano: Elas botam de castigo. **Você acha bonito Monteiro?** Monteiro: É. Ariano: não pode xingar os tios. **Pra todo mundo essa pergunta, vocês batem e xingam os amigos?** Ariano: Eu já bati uma vez. **Por que Ariano?** Ariano: Porque eu tava bravo. **Tava bravo? É? Mas pode fazer isso, isso é legal ou não?** Ariano: Deu crise de nervos (GRUPO FOCAL 1, 13/07/2009).

Analisa-se que, justamente, no fato de ter consciência sobre o que se deve ou não fazer, ainda que não se saiba explicar o porquê, é que está o motor da transgressão. É importante ressaltar a concepção que alguns dos meninos indicavam que se agredir entre eles não se configurava em um grande problema. Já fazer isso com os “tios”, as autoridades, pelo contrário, era algo condenável. Em um dos grupos focais quando perguntado “O que não se pode fazer na casa?”, as crianças apontaram tudo o que claramente não são orientados a fazer, mas fazem, como:

Não pode falar besteira; aprontar; incomodar; não pode trazer bicho pra dentro de casa; não pode ficar sem fazer tarefa pro colégio; não pode sair de casa às vezes; não pode xingar os tios; não pode jogar bola na rua e

ficar indo atrás da bola na rua, sem autorização do tio ou do responsável, um dos dois; não pode brincar sem permissão de bicicleta; não pode pegar a bola sem permissão dos tios; não pode ver TV sem permissão dos tios; não pode colocar o sapo na toca dos outros (GRUPO FOCAL 1, 13/07/2009).

Já um dos jovens, ao explicar o que não poderia ser feito, disse com certo distanciamento: Roberto: “Ah, não pode aprontar, é o maior... **E o que é aprontar?** Roberto: Não fazer bagunça, eles têm que se comportar, respeitar os tios, respeitar as regras, respeitar os momentos”. Por estar há um longo período de tempo na casa-lar e ser o mais velho, Roberto interferia na educação dos demais meninos, ora como alguém mais experiente, que conhece as regras da casa, orientando-os sobre alguma questão ou comportamento, ora, em alguma medida, colocando-se de forma superior pela sua idade e tamanho com relação aos garotos menores. Sobre estas atitudes educativas de Roberto, incidiam outras sobre ele, especialmente, sob a autoridade da cuidadora/educadora e da assistente social, lembrando-o sobre sua posição de educando e não de educador.

É importante salientar que as atitudes de transgressão variavam em quantidade e natureza, mas todas as crianças e jovens, em algum momento, descumpriram o que era considerado como certo. No descumprimento das regras e desrespeito entre os sujeitos e deles em relação aos adultos, uma das formas da instituição de puni-los era restringir o acesso a algo que gostavam muito, tal como os passeios, mas, sobretudo, o acesso à televisão:

Por que ficam sem televisão? Porque nós incomoda. **Incomoda como?** Bagunça. **Faz bagunça, e aí não pode assistir televisão. Quando vocês ficam sem assistir televisão por que se comportaram mal, assim, vocês sentem falta?** Ariano: Sinto. **E aí vocês ficam tristes ou não?** Mauricio: Sim. Ariano: Sim. **E aí o que que vocês**

fazem pra voltar a assistir televisão?

Mauricio: Comporta. Ariano: Comportar né (GRUPO FOCAL 3, 13/07/2009).

Neste sentido, a educação do corpo ocorria, em especial, restringindo o lugar e as atividades que os meninos estavam autorizados a realizar. Assim, os cuidadores/educadores procuravam demonstrar como perdiam por conta do comportamento e como os demais ganhavam por não “aprontarem”: “Antônio se você for pra areia, vai ficar sem televisão como os outros”; ainda assim, ele tira a camisa e vai para a areia, sem dar muita importância para o alerta (DIÁRIO DE CAMPO 3, 13/04/2009). O que se observou ao longo do campo, era que, geralmente, sempre os mesmos ficavam sem poder assistir à televisão. Mauricio disse que “rapidinho vai poder voltar a ver TV de novo, senão vai ter uns 50 anos e não vai poder ter assistido” (DIÁRIO DE CAMPO 12, 04/05/2009). No tempo em que estive na instituição lembro tê-lo visto assistir à TV uma vez, no final de semana (plantão de voluntários), ainda que diversas vezes, ele e outros, tenham tentado convencer aos responsáveis que lhes permitissem assistir.

Todos os dias na casa-lar, todos os que podiam e estavam desocupados para assistir à TV, crianças e jovens, esperavam começar o desenho Pokémon⁶⁰. Boa parte dos meninos já sabia inclusive as falas dos episódios. Interessante era observar que quando todos estavam reunidos na casa, por volta das 18h30, apenas dois espaços eram utilizados: a sala de TV (pelos que podiam) e a outra sala (pelos que não podiam). No tempo de observação, especialmente, durante o inverno, os garotos que podiam assistir à TV não realizavam outra atividade, pelo menos durante este desenho. Quando o tempo estava mais quente e escurecia mais tarde, os meninos de forma geral brincavam na parte externa e retornavam para a sala de TV, momentos em que a casa tinha um movimento mais dinâmico (DIÁRIO DE CAMPO 15, 15/05/2009).

⁶⁰ É uma marca japonesa que produz variados produtos, dentre estes, o desenho animado. Os episódios consistem em lutas físicas entre os treinadores e os pokemóns (animais imaginários amigos dos humanos) e seus inimigos.

Com o passar do tempo, começou a acontecer um efeito contrário em relação à punição. Os meninos que ficavam mais tempo sem poder assistir à televisão eram os mesmos que brincavam sempre juntos (caçando bichos). A amizade entre eles despertava preocupação na casa, já que foram também estes que se envolveram em fugas. Igualmente, eram os mesmos que ficavam brincando de “lutinha”, conversando sobre sexo, correndo pela casa, tudo isto, enquanto os demais assistiam à televisão. Ou seja, faziam justamente aquilo que era reprovado na instituição e demonstravam se divertir com isto (DIÁRIO DE CAMPO 15, 15/05/2009).

Diante do exposto, é importante questionar: quais os motivos que os levavam a transgredir? A punição permitiria uma atividade mais divertida do que a normal? Sem a pretensão de responder a este complexo questionamento, propõe-se refletir sobre possíveis indicativos.

A infância e a juventude constroem-se no bojo da realidade social, econômica e histórica. As crianças e jovens que vivem no abrigo são pessoas diferentes entre si; todavia, a característica que mais as une e que as diferencia dos demais sujeitos de suas gerações, é o fato de viverem em uma instituição que é envolvida por uma série de fatores próximos: a biografia, as expectativas, o cotidiano, as dificuldades socioeconômicas. Há também o fato de que todos os sujeitos da casalar possuem família, correspondendo às estatísticas brasileiras de que 87% das crianças e jovens abrigados tem algum familiar (IPEA, 2003). Por razões diferenciadas e ao mesmo tempo semelhantes, no que tange aos motivos do abrigamento e as dificuldades socioeconômicas, foram afastados do convívio familiar diário.

Sobre as dificuldades no processo de institucionalização dos sujeitos Silva (1997, p.164) analisou que:

As reminiscências a uma vida socioafetiva anterior, o apego a coisas e objetos, a dependência materna, as “manhas” e as preferências pessoais passam a constituir fatores de dificuldade ao processo de institucionalização... Quanto maior a faixa

etária, mais difícil será essa renúncia e mais difícil será também a substituição do quadro referencial sociofamiliar por um outro institucional.

A separação da família é algo, no mínimo, complicado. Esta renúncia é, também, uma renúncia involuntária de sua história. Aponta-se que estes sujeitos, provavelmente, tiveram pouco ou nenhuma orientação sobre seu processo educativo. Ao chegarem à instituição depara-se com as regras, com a organização, com muitas pessoas que não conheciam dizendo sobre sua vida, sobre seus comportamentos, enfim, várias questões que podem estar nas raízes destes conflitos.

A fuga pode ser considerada uma das formas de resistência ao meio institucional. Um dos meninos recém chegado demonstrava suas dificuldades de adaptação e revolta, resistência ao afeto e a socialização com os demais sujeitos, e manifestava a falta que sentia de sua mãe. Não via nos meninos que estavam há mais tempo morando no abrigo, demonstrações neste sentido. Com duas semanas de abrigamento ele fugiu da instituição com mais dois garotos, no mesmo dia todos estavam de volta. O garoto novo no abrigo foi para a casa de sua mãe; outro foi encontrado nas ruas; o terceiro voltou para a instituição por conta própria. Terminada a pesquisa no campo, ao visitar a instituição, comentava-se que mais uma vez ele havia fugido. Na instituição, conversava-se abertamente sobre as fugas que eram usadas como exemplo negativo.

Ressalta-se que esta forma de resistência ia para além de uma traquinagem infantil sem implicações problemáticas. Pode-se analisá-la como uma tentativa de não-alienação diante daquilo que era imposto, das determinações de condições de vida. Para o sujeito, ainda que o encaminhamento para o abrigo seja uma alternativa para sua proteção, não há direito de escolha.

A antítese ao conformismo é o desenvolvimento de “mecanismos de resistência” ao processo de institucionalização. Se as estratégias de fuga fazem parte dos esforços para a busca de

liberdade para o corpo, os mecanismos de resistência significam os esforços para a preservação dos fatores que compõem a subjetividade do indivíduo (SILVA, 1997, p. 164).

Um certo descontrole corporal era um meio pelo qual se expressava, mais do que atitudes de transgressão, um sentimento de revolta expresso a partir do ato de transgredir. Duas situações fora da instituição elucidaram a dificuldade dos sujeitos em se adequar a propostas de atividades sistematizadas. Uma delas ocorreu em uma ida do grupo ao teatro. Antes de iniciar a peça, os meninos corriam pelo espaço eufóricos, agrediam-se e gritavam como se tivessem necessidade daquele espaço de liberdade. Neste dia, inclusive, antes de começar a peça, os meninos invadiram o cenário e o monitor teve que tirá-los de lá. Ficaram inquietos durante todo o espetáculo (infantil), ao final pegaram os objetos da cena (DIÁRIO DE CAMPO 31, 03/07/2009).

A outra ocasião em que se tornou evidente a necessidade de transgredir ocorreu em uma tarde no projeto social do qual participam, que consiste em atividades recreativas e esportivas. Os meninos tinham dificuldade de sentar na roda, escutar as propostas das professoras e de se relacionar com as demais crianças, interagindo apenas entre eles mesmos, destoando do restante do grupo. Brincavam de se baterem, correndo, rolando, mas sem dar atenção às propostas e não participando de quase nenhuma delas (DIÁRIO DE CAMPO 33, 07/10/2009).

É importante salientar que a casa-lar não se constitui como uma instituição total⁶¹, ao contrário, um dos pontos que merece destaque é o trabalho realizado em relação à garantia da convivência comunitária. Ainda assim, parecia que nas oportunidades que tinham de conviver com pessoas fora da

⁶¹ De acordo com Goffman no livro "Manicômios, prisões e conventos": "uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e administrada formalmente" (GOFFMAN, 1987, p. 11).

casa, ao menos nestas duas situações, os garotos sentiam uma forte necessidade de experimentar e demonstrar sua liberdade.

Nestas duas situações, enquanto interagiam de outras formas, salienta-se o desrespeito deles para com as outras pessoas - os atores do teatro, as pessoas que estavam assistindo à peça, as professoras do projeto social, os demais colegas - não se permitindo também oportunidades de experimentar outras formas de brincar propostas. No reforço escolar também havia dificuldades de alguns dos meninos em se concentrar, em escutar.

Analisa-se uma tensão entre o controle e descontrole que aconteciam dependendo de quem estivesse como autoridade naquele momento. Quando havia uma potencial possibilidade de transgredir, geralmente em atividades que fugiam do cotidiano, como passeios, o projeto social, os fins de semana com os voluntários, a faziam a partir da brincadeira, da ironia e da movimentação corporal.

Heller (1985, p. 96) afirmou que “A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação”, compreendendo-se o conceito de papel social como função social. Os meninos recebiam ordens repetidas vezes e vindas de diferentes pessoas; às vezes, inclusive, ordens diferentes para a mesma situação. O papel esperado era que aceitassem todas as orientações se comportando “bem”. Por sua vez, eles criavam e se aproveitavam das oportunidades, sobretudo, com aqueles que consideravam que tinham menos autoridade sobre eles, para recusar este papel e transgredir regras, propostas, ordens...

Como afirmou Silva (2003, p. 288):

Não se trata de supervalorizar a resistência em si, apenas do ponto de vista simbólico meramente transgressor, mas de admitir que ela existe porque é forjada por seres sociais, isto é, de crianças cuja cultura se constrói fundadas nas conjecturas simbólicos do jogo, do jogo criativo, da criatividade como

permanente movimento de utopia e resistência.

O brincar foi o eixo que atravessou os diversos momentos do cotidiano da instituição, desde aqueles que eram destinados a ele até os de transgressão. Mesmo com a limitação em seu tempo, entendido como o de oposição às obrigações que preenchiam boa parte do dia, as crianças, principalmente, subvertiam a rotina.

A agenda cheia, não só de crianças e jovens que vivem em um abrigo, precisa ser problematizada. Deve-se questionar o pouco tempo para o brincar, para exercitar a liberdade, para criar; se perguntar sobre a desvalorização do movimento corporal enquanto expressão humana. Estes aspectos são, pois, intrinsecamente relacionados com a resistência, com o inconformismo e instigam, juntamente com outros como a organização social, possibilidades de transformação. Para crianças e jovens que tiveram seu corpo marcado por sofrimento, ter experiências lúdicas torna-se ainda mais importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltar o olhar para as crianças e jovens que passam parte de sua existência em um abrigo e buscar compreender o cotidiano de suas vidas, suas infâncias e juventudes, foi o desafio proposto. Mais especificamente, aguçar os sentidos para a educação do corpo, já que é no próprio corpo que se imprimem as ingerências sociais, neste caso, especialmente, a desigualdade social, o abandono, a negligência e tipos de violência. No abrigo, este mesmo corpo deve romper com esta lógica e encontrar um lugar de proteção.

Foi partindo destes pressupostos que teceu-se o problema de investigação desta pesquisa, questionando-se: *Como se expressa a educação do corpo na vida cotidiana das crianças e jovens em uma instituição de abrigo? E ainda: A natureza da instituição em seus diversos aspectos (jurídicos formais, religiosos, não religiosos, filantrópicos, públicos, tipo de atendimento realizado) exerce alguma influência diferencial na educação do corpo dos sujeitos?*

As indagações vão ao encontro de analisar os aspectos da educação do corpo em uma instituição. Como objetivos específicos da pesquisa buscou-se: analisar o cotidiano do abrigo e sua repercussão no processo de educação do corpo de crianças e jovens, com ênfase no brincar, além disso, compreender as possíveis relações e desdobramentos entre a natureza formal de uma organização não governamental e a educação do corpo daquelas crianças e jovens.

A ida ao campo foi essencial para que as reflexões acerca do problema de pesquisa pudessem ser construídas, acompanhando de perto o cotidiano de um abrigo, convivendo com os meninos. A metodologia utilizada e os respectivos instrumentos - observação participante, entrevista, grupo focal e análise documental - baseados em uma atitude de alteridade, permitiram conhecer, desde os detalhes, a realidade em questão. Apesar de ser um estudo de caso, acredita-se que pode

colaborar na discussão acerca da realidade de muitas crianças e jovens que vivem nesta situação.

Por conta da observação participante, brincamos eu e os meninos. Procurei sempre esperar que me convidassem para as brincadeiras, tendo um cuidado para não interferir diretamente na educação deles. Foi um exercício de deixar os vícios de professora de lado que se configurou durante todo o período em que estive na instituição, ainda que, momentaneamente, não tenha sido possível me isentar de alguma situação.

Este cuidado se dava por dois motivos. Perseguindo certo rigor científico, busquei pouco interferir na realidade observada e no comportamento dos meninos. Procurei, também, estabelecer uma relação de confiança com as pessoas da casa-lar e, em especial, com as crianças e jovens, o que acredito ter conseguido em decorrência desta não interferência direta. O outro motivo para o cuidado foi buscar não cair numa crítica fácil à educação do corpo dos sujeitos, pois, na instituição já há tantas pessoas que dizem o que deve ou não ser feito, que não quis me somar a estas dizendo do certo e do errado aos meninos.

A relação de confiança permitida pelas crianças e jovens possibilitou bons momentos de convívio, de confidências, traquinagens feitas ou faladas bem à minha frente, como já indiquei em alguns trechos do texto, e muitas conversas, abraços, brincadeiras. Desde o começo da investigação, quando perguntavam o motivo das minhas visitas, expliquei que estava indo pesquisar⁵⁶. Demoraram a entender que eu não ia à casa-lar para dar reforço escolar, como a maioria das pessoas que por ali circulavam, chegando a um ponto em que eles próprios me ajudavam a explicar aos demais voluntários a finalidade de minha presença. Por estas razões, e também por saberem que eu era professora de Educação Física, me associavam à brincadeira, a alguém que ia brincar com eles, o que, de fato, aconteceu muitas vezes. Em outros momentos, fiquei apenas observando.

Aquilo que era naturalizado no dia-a-dia, devia ser problematizado para que se pudesse compreender as tensões e

contradições da condição de abrigamento em seus diversos aspectos e suas repercussões sobre a educação do corpo. Entende-se que é exatamente no cotidiano onde se constrói e se materializa a vida em sociedade, não devendo ser ignorado o fato deste ser imerso em uma dada realidade social, econômica e política. O cotidiano e as questões macrossociais atravessam e constituem o contexto institucional, neste são travadas relações fortemente dialéticas.

A educação do corpo no *locus*, em questão, possui especificidades no que tange à vida em uma instituição, diferentemente da realidade da infância e juventude que se desenvolve em uma família nuclear.

Historicamente, crianças e jovens sofreram os ditames da desigualdade social e da desconsideração de sua condição humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente, datado da recém década de 1990, foi um marco legislativo na concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos, apesar das insuficiências em sua implementação. Acolher, cuidar, proteger, educar e garantir os direitos das crianças e jovens passou a ser a finalidade às quais se destinam os abrigos atualmente.

Neste sentido, a casa-lar pesquisada possui uma proposta interessante, pois leva em consideração os avanços acerca dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente, sobre o novo papel do abrigo. Foi perceptível a intencionalidade de respeitar os sujeitos nas mais simples ações do cotidiano. Tal respeito torna esta instituição diferente, criando um contraste com outras que são descritas na produção acadêmica concernente à institucionalização no Brasil, que indicou problemas antigos que ainda persistem, como: ranços históricos de internação, rotinização, coletivização excessiva e tempo prolongado na instituição.

Ainda que, contrariamente, em alguns momentos como o das refeições e das tarefas domésticas, tenham sido perceptíveis reminiscências de uma educação do corpo baseada na rotina e no coletivo, pode-se afirmar que, na organização da casa, desenvolvem-se estratégias importantes para romper com estes problemas históricos. Estas estratégias consolidam-se em

diversos aspectos, tais como: o número reduzido de sujeitos atendidos; um ambiente residencial sem identificação institucional; o trabalho da “mãe social”, que aqui se preferiu chamar cuidador/educador social, acompanhando diretamente o cotidiano das crianças e jovens; o respeito à pertença de objetos e roupas individuais; o acompanhamento do processo de cada sujeito pela assistente social no que diz respeito à adoção, retorno familiar e desligamento; a garantia do direito à convivência familiar e comunitária. Ressaltam-se, também, os cuidados especiais, a atenção individualizada e a proximidade afetiva entre os funcionários e voluntários da instituição e os meninos.

Destaca-se, ainda, o modo como acontece a rotina nesta instituição, principalmente, pela diversidade e caráter das atividades direcionadas às crianças e jovens, valorizando o acesso à cultura corporal, à educação, à saúde e a construção de relações sociais. Dentre estas atividades, tem-se no reforço escolar uma iniciativa concreta de se opor à possível defasagem no processo de aprendizagem e/ou de desejo de instrumentalizar melhor a estes sujeitos para o futuro. Desta forma, era notório que mais do que uma preocupação com o cumprimento de direitos legais, a instituição se preocupava com a formação humana dos meninos.

O cotidiano, entretanto, apresentou contradições e tensões dialéticas no que tange à educação do corpo, que se deu de diferentes maneiras, como se procurou indicar. O controle do corpo por meio da ocupação do tempo e da vigilância constantes foram aspectos marcantes. As atividades que exigiam pouca ou nenhuma movimentação corporal, como jogos cognitivos e o reforço escolar, eram privilegiadas na rotina diária dos meninos. O que indicava uma inclinação a atividades que mantivessem certa contenção corporal para evitar conflitos e facilitar o controle dos sujeitos.

Enfatizam-se, especialmente, o tempo e espaço destinados ao brincar, com sua clara redução na agenda diária dos meninos. A permissão do brincar livre somente após as obrigações, sendo que boa parte do tempo era preenchida com

estas, diminuía as possibilidades de brincadeiras entre os meninos. Outra crítica que cabe ser feita é a noção do brincar presente na instituição como instrumento para o aprendizado, ou seja, sem um sentido em si mesmo. Conseqüentemente, ao limitar o tempo para o brincar, desvalorizando-o, restringiam-se as possibilidades de movimento, liberdade e a criatividade. De um modo especial, para as crianças, o brincar é uma forma de interagir com o mundo, algo essencial para o desenvolvimento do ser humano.

O controle do corpo também era possível de ser observado por meio das punições na forma de restrição ao uso dos espaços, sobretudo, da sala de televisão, contraditoriamente, local em que não era aceitável muita movimentação corporal. Tal medida de punição implicava efeitos contrários aos desejados para adequação dos meninos às normas da instituição. Restringir o acesso a certas atividades e espaços parecia reforçar os comportamentos não desejados, levando a atitudes de transgressão do castigo, sobretudo, a partir de um descontrole corporal, como correr e gritar.

Pode-se dizer que tais atitudes refletiam a não compreensão dos meninos acerca do que tinham feito, talvez, uma das implicações de uma educação que, por vezes, se demonstrou basear no monitoramento, na vigilância, e não na construção da consciência e autonomia dos sujeitos. Neste sentido, a transgressão pode ser considerada uma forma de não alienação.

A quantidade de pessoas interferindo na educação dos meninos era parte da dinâmica da instituição, parecendo excessiva, sobretudo, por causar confusões, ambigüidades e contradições para os meninos. Em alguma medida, esta grande quantidade de adultos às voltas com a rotina dos sujeitos, pode ser mais um dos motivos para compreender o porquê das transgressões. Torna-se muito complicado querer que, geralmente, vindos do abandono, aceitem, sem resistências, a vigilância contínua de seus atos.

Compreendem-se, no entanto, as várias dificuldades de organizar de outra forma o cotidiano, pois, a instituição, assim como, tantas outras, depende do trabalho voluntário para continuar funcionando. Ainda assim, talvez, um menor número de pessoas interferindo na educação dos sujeitos, principalmente, aos fins de semana, minimizaria o problema.

Cabe destacar que o Estado, ao se furtar da responsabilidade para com as crianças e jovens em situação de risco social, acaba por impor certas condições e várias limitações para que estes cidadãos sejam amparados. Ter diversas pessoas controlando suas vidas, indicando suas ações e impondo repetidos ou diferentes códigos e comportamentos, constitui-se em mais uma destas várias condições adversas. Este número excessivo traz implicações imediatas para os sujeitos e, sobretudo, ambigüidades de normas e valores que repercutem por toda sua vida, somando-se a toda uma série de desdobramentos provenientes da difícil estrutura familiar e social de onde vêm.

A ausência do poder público na proteção aos sujeitos provoca uma mobilização da sociedade civil, ao mesmo tempo, uma reprodução do assistencialismo. As possibilidades e suportes são desiguais para as instituições e para as pessoas que delas dependem, já que suas condições de vida passam a estar ancoradas na disponibilidade de voluntariado, nas doações, no poder aquisitivo da comunidade, ou seja, à mercê da sorte de onde se localiza o abrigo e da boa vontade das pessoas. Não há direitos iguais quando se trata de institucionalização.

É importante salientar que, a casa-lar em questão, advém de um Movimento jovem tradicional ligado à Igreja Católica, como tantos outros abrigos, e é deste Movimento que oriunda a maioria de seus voluntários. Isto ajuda a legitimar a sobrevivência da instituição e a conformar, como em outros casos, uma “tranqüilidade descomunal” do poder público quanto ao destino dos sujeitos. Assumidamente, são organizações não governamentais como estas que vêm garantindo uma vida digna para inúmeras crianças e jovens.

Talvez, o ápice da contraditoriedade da institucionalização seja o poder público não prover condições para que as famílias criem seus filhos. O empobrecimento, relacionado a outras adversidades, acaba por ser uma das razões mais fortes para a intervenção do Estado nas famílias retirando crianças e jovens de seus lares e os encaminhando aos abrigos. E o mesmo Estado, de forma geral, negligencie a existência das instituições.

Rizzini & Rizzini (2004) afirmam que na atualidade, mais do que no passado, há uma maior consciência e atenção às problemáticas da infância e juventude institucionalizada. O que de fato pode ser confirmado pelos documentos recentes produzidos pela esfera pública, datados de 2008 e 2009, norteadores do trabalho das instituições. O mesmo ocorre na produção acadêmica que vem apresentando questões aprofundadas sobre o contexto. As autoras defendem a essencialidade do convívio das crianças e jovens com suas famílias, para tanto, devem ser assegurados mecanismos que garantam sua proteção e o atendimento de suas necessidades básicas. Compartilhando destas assertivas, deixa-se à reflexão que os abrigos não precisariam existir se vivêssemos em uma sociedade justa e igualitária.

O conhecimento da realidade em seu contínuo movimento não se esgota em uma pesquisa, especialmente, ao tratar de problemas complexos relacionados à infância e juventude. Durante esta caminhada percebeu-se a necessidade de mais estudos e aprofundamentos sobre as relações entre corpo e institucionalização, sobressaíram-se três temas: as questões vinculadas à sexualidade e a masculinidade, a violência nos abrigos, as possíveis relações entre empobrecimento e os maus tratos do corpo. Tais problemas podem e devem ser analisados a partir de uma perspectiva crítica de Educação Física em seu centramento na corporalidade e intervenção a partir das práticas corporais.

REFERÊNCIAS

Documentos

AÇÃO SOCIAL MISSÃO – CASA-LAREMAÙS. **Projeto Casa-Lar**. Florianópolis, s/d. Mimeo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União n 191 – A, de 5 dezembro de 1988. 21. ed. Atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15 de dezembro de 1998: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei nº 12.010 de 03 de agosto de 2009. **Lei Nacional da Adoção**.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento**. 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/suas/arquivos/sintese_levantamento_abrigos.pdf/view?searchterm=abrigo. Acesso em: 12 ago. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: serviços de atendimento para crianças e adolescentes**. 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. 2006. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2009.

IPEA. **Levantamento Nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC**. 2003. Disponível em: <http://portaldovoluntario.org.br/documents/0000/0189/109726162757.pdf>. Acesso em: 14 out 2009.

SANTA CATARINA. Ministério Público do Estado de Santa Catarina. **GUIA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA**. Disponível em: http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/conteudo/imagens/comunicacao/guia_web.pdf. Acesso em: 15 jan 2010.

SANTA CATARINA. Ministério Público do Estado de Santa Catarina. **Programa "Família - o melhor abrigo"**: relatório final 2005 - 2006. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/conteudo/cao/cij/programas/f>

amilia/relatorio%20programa%20abrigo%20-%202006.pdf>.

Acesso em: 10 ago. 2009.

SANTA CATARINA. Poder Judiciário de Santa Catarina, Corregedoria-Geral da Justiça. **Cadastro Único Informatizado de Adoção e Abrigo** - CUIDA.

Livros e Artigos

ALVES, Emeli Silva. Infância e juventude: um breve olhar sobre as políticas públicas. *Linhas*, vol. 2, n. 1, 2001. Disponível em:

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1298/1109>. Acesso em: 25 de out. 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Suzana Almeida. Jovens identificados como autores de abuso sexual: sentidos da violência [dissertação]. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina; 2008. Disponível em:

<http://www.cfh.ufsc.br/~ppgp/Suzana%20Almeida%20Araujo.pdf>

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó/SC: Argos, 2007.

ARROYO, Miguel. O significado da infância. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

BAPTISTA, Myriam Veras (coord.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. (Coletânea abrigar;1). Disponível em:

<http://www.neca.org.br/files/Colet%20a2nea%20Abrigar%2006.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2009.

BASSANI, Jaison José. **O conteúdo latente e manifesto sobre a educação do corpo em alguns ensaios pedagógicos de Theodor W. Adorno**. 2002. Monografia (mimeo). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO FÍSICA.

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____ **Obras escolhidas** (vol. I) São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 108-113.

_____. História cultural do brinquedo. In: _____ **Obras escolhidas** (vol. I). São Paulo, Brasiliense, 1985. p. 244-248.

CASTEL, Robert et al. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.

- COSTA, Arlete da. Um estudo sobre o impacto das (des)conexões entre o ambiente escolar e o ambiente institucional na vida de crianças e adolescentes abrigados. 01/09/2005. 1 v. 96 p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em: http://bdtd.furg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=23. Acesso em: 03 out. 2008.
- DAYRELL, Juarez. Um olhar sobre a juventude. In: **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contextos, 1992 - (Caminhos da História).
- DOURADO, Ana; FERNANDEZ, Cida. **Uma história da criança brasileira**. Recife: CENDHEC; Belo Horizonte: Palco, 1999.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 02 out. 2008.
- FILHA, Constantina et al. A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e adolescentes – Ações do Projeto Escola que Proteje. *Extensão em foco*, Curitiba, n. 1, p. 67 – 77, jan./jun. 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/extensao/article/view/11764/8294>. Acesso em: 25 out. 2008.
- FOUCAULT, Michel. O panoptismo. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANCISCHINI, Rosângela et al. Serviços de garantia dos direitos de crianças e adolescentes: demandas e encaminhamentos. *Extensão em Foco*, Curitiba, n. 1, p. 41 – 51, jan./jun. 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/extensao/article/viewFile/11759/8292> Acessado em: 27 set. 2009.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão – Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GAMBOA, Silvio Sançhèz. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas. In: **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. *Antropologia em primeira mão/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1995.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HUIZINGA, Johan. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. João Paulo Monteiro (trad.). São Paulo: Perspectiva, 1980.

KOSIK, Karel. O Mundo da Pseudoconcreticidade e sua destruição. In: **Dialética do Concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física II**. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. Educação Física: A questão da Educação Infantil. In: GRUNENVALT, José Tarcício (org.). **Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação Física, 2007.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Fernanda da Silva. CUSTÓDIO, André Viana. A transição do direito do menor para o direito da criança e do adolescente. In: *I JORNADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS E ESTADO*, 2007, CRICIÚMA. v.único.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Classe, raça e gênero na contemporaneidade. *II Congresso Internacional Cotidiano -*

Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCASSA, Luciana. Lúdico. In: **Dicionário crítico da Educação Física.** GONZALEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Ijuí- RS: Unijuí, 2005.

MARCELINO, Edsônia Jadma. Adolescentes em Londrina: história de rua e história de vida. 2006. 1 v. 254 p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – SERVIÇO SOCIAL. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000119255>.

Acesso em: 29 nov. 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Ucitec, 1998.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer e grupos sociais: concepções e método. 2000. Mestrado. 1 v. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO FÍSICA.

MAUSS, Marcel. Técnicas Corporais. In: **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 1974.

MINOSSO, Gabriele Silvestre. **O resgate da história de vida de meninos a partir do abrigo na Casa-lar Emaús: relato de uma experiência.** 2009. Monografia (mimeo). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – SERVIÇO SOCIAL.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Construção dos instrumentos e exploração de campo: instrumentos de pesquisa qualitativa. In: **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.

MORAIS, Eliane Pinheiro de; EIDT, Olga Rosária. Conhecendo para evitar: a negligência nos cuidados de saúde com crianças e adolescentes. *R. gaúcha de Enferm.*, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 6 – 21, 1999. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4271/2240>. Acesso em: 03 nov. 2008.

NASCIMENTO, Neusa Maria Goes Marques. **Adolescência com prazo de “validade”**: um estudo do impacto da prática educativa em instituições de abrigos em Salvador. 01/12/2005. Mestrado. 1 v. 151 p. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA–EDUCAÇÃO. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=308. Acesso em: 05/10/2008.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira et al (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.

NETO, Otávio Cruz et al. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

OLIVA, Paula Petter. O desvendamento do real numa instituição para crianças e adolescentes. *Revista Virtual Textos e Contextos*, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/989/769>. Acesso em: 05 out. 2008.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública paranaense (finais do séc. XIX, início do Séc. XX). *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 185-199, Jul/Dez 2006. Disponível em: http://bibliotecadigital.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=5570.

Acesso em: 19 de fevereiro de 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA, Francisco. **Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega**. v. 2. Rio de Janeiro: Ed UERJ (Coleção Pensamento Contemporâneo)

PACHER, Mayke Evelise. **Análise da política de tutela estatal de crianças e adolescentes no Estado de Santa Catarina**. 2005. 1 v. 167 p. Mestrado Profissionalizante. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000684.pdf>.

Acessado em: 30 nov. 2008.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1993.

PEREIRA, Eliane Vecchi. **A voz da criança institucionalizada**: representações sociais de família e abrigo. 01/10/2006. 1 v. 170 p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/FRANCA – SERVIÇO SOCIAL. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 03/10/2008.

PERETI, Éden Silva; SILVA, Ana Márcia. A técnica moderna e o corpo do desafio. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 2, p. 181-195, 2005. Disponível em:

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/113/108>.

Acesso em: 08/02/2009.

PRADA, Cynthia Granja. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. 01/02/2007. 1 v. 193 p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1485. Acesso em: 29/11/2008.

RAMOS, Anne Carolina. **Cultura Infantil e envelhecimento: o que as crianças têm a dizer sobre a velhice?** Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre. 2006. Mestrado. 1 v. 267 p. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8929/00059104_8.pdf?sequence=1 Acesso em: 30 jun. 2009.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79 – 93, maio 2005.

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.

RIZZINI, Irene & RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: HUCITEC, 1999.

SCHWANCK, Ronídia Hendler et al. A percepção de formandos de enfermagem acerca da violência contra a criança. *Cogitare Enfermagem* 2005 mai/ago; 10 (2): 41 – 46. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/4999/3781>. Acessado em: 22 nov. 2008.

SILVA, Ana Márcia. Corpo. In: **Dicionário crítico da Educação Física**. GONZALEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Ijuí- RS: Unijuí, 2005.

SILVA, Enid Rocha (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **A investigação narrativa e o grupo focal como ferramentas metodológicas na pesquisa em educação**. In: VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia, 2007, Rio Grande/RS. VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia, 2007. p. 1-15.

SILVA, Maurício Roberto da. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

O sujeito fingidor.

Florianópolis/SC: Ed. Da UFSC, 2000.

SILVA, Mara Regina Santos da; NUNES, Karina da Silva. Avaliação e diagnóstico do processo de reinserção familiar e social de crianças e adolescentes egressos de uma Casa de Passagem. *Cogitare Enfermagem* (UFPR). 2004; 9 (1): 42 – 49. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/view/1704/1412>

SILVA, Roberto da. **Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, WESLEY. Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte 1921-1941. 2007. 2 v. 314 p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-144622/>. Acesso em: 30 nov. 2008.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência:

uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1): 71 – 80, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2008.

SOARES, Carmen Lucia. L'éducation du corps, le mouvement e leurs defis. *VIII Congress da AICHPS*, Montpellier, France, 2009.

_____. Prefácio. In: **Educação do corpo na escola brasileira**. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Marli Palma. Políticas de proteção para a infância e adolescência; problematizando os abrigos. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas: EDUCAT, v. 12, nº 1, jun/2006.

SOUZA, Paulo Cesar. **Bertolt Brecht: poemas 1913 – 1956**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

VAZ, Alexandre. Aspectos, contradições e mal-entendidos da *educação do corpo* e a infância. *Revista Motrivivência*, ano XIII, nº 19, Dezembro/2002.

VENTURINI, Fabíola Perry et al. A família para crianças e adolescentes vitimizados. *Fam. Saúde Desenv.*, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 230 – 237, set/dez 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/refased/article/viewFile/8028/5653>. Acesso em: 22 out. 2008.

VERONESE, Josiane Rose Petry; LUZ, Valdemar P. da (coord.). **Direito da Criança e do Adolescente**. Vol. 5. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006. (Coleção Resumos Jurídicos).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Livraria Martins Fonte, 1988.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**.

CABRAL, Álvaro (trad.). 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Ed. Escuta; Campinas/SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____. Masculinidades, crises e violências. In: **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

APÉNDICE A

Roteiro de Observação acerca da Educação do Corpo

Eixos Temáticos

- 1) Cotidiano/rotina/tempo/ Ocorrências, episódios (horários, rituais, disciplina, atividades diárias): acordar/dormir, higiene, refeições, escola (aula), brincar, estudar em casa, afazeres domésticos, outras atividades, utilização de espaços e equipamentos individuais e coletivos, atividades coletivas e individuais. Cronograma (documento) de atividades diárias, semanais, mensais, anuais. Momentos que “fogem” da rotina da instituição, acontecimentos (aniversários, acidentes, visitas inesperadas, atividades pontuais...)
- 2) Práticas corporais sistematizadas - conteúdos da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992)/conteúdos culturais do lazer (VAGO, 1995) -: jogos, dança, esportes, ginástica, lutas, conversas, música, passeio. Contexto das práticas corporais, repertório de práticas conhecidas pelas crianças e jovens, mediações presentes nas práticas (adultos, voluntários, próprias crianças e jovens), atividades mais realizadas, questão de gênero.
- 3) Brincar (no momento destinado ao brincar, e em outros momentos): regras no brincar, criatividade, espaços destinados, espaços utilizados, brincadeiras permitidas e não permitidas, relações no ato do brincar, formação de grupos, isolamento, atividades livres e controladas.
- 4) Corpo, sexualidade, gênero, geração (detalhar melhor): o corpo no espaço da casa, cuidados com o corpo, relação com o corpo do outro, relação com o próprio corpo, influências midiáticas. Discursos (“piadas”, desqualificação, afirmação), sexualidade, relação das práticas corporais e brincadeiras com gênero, organização da casa, atividades oferecidas.
- 5) Regras explícitas e implícitas, punições: regras de comunicação entre os sujeitos, no lazer, de utilização

dos espaços, equipamentos e objetos individuais e coletivos; principais responsabilidades de cada um, formas de punição, intimidações, advertências, reforços positivos e negativos.

- 6) Resistência/Transgressão dos meninos: conflitos, atitudes, discursos, principais formas de resistência, motivos, resposta da instituição. Exemplos: fugas, criatividade, atitudes à revelia dos adultos responsáveis, discussões.
- 7) Relações das crianças e jovens com os adultos responsáveis (mãe social, assistente social e estagiárias, monitores, voluntários freqüentes): mediações, afetividade/distanciamento, autoridade/autoritarismo, solidariedade/individualismo, alteridade.
- 8) Características dos meninos/ Características das atividades desenvolvidas pelos meninos: faixa etária, fase escolar, preferências, comportamentos. Atividades comuns e diferenciadas.
- 9) Contexto Geopolítico da Casa, Espaço Físico, Equipamentos e Objetos (usos coletivos e individuais): características do bairro, cidade, destinação e utilização dos espaços, equipamentos e objetos. Planta baixa aproximada da casa e freqüência da utilização das crianças e jovens dos espaços e para quais usos, quanto tempo.
- 10) Projetos: Projeto pedagógico, demais projetos (observação do que está escrito na prática)

Outras possibilidades de observação

Chegada dos adultos: mudança de comportamento dos sujeitos, diferenças de atuação de monitor em relação ao outro monitor. Conversa Inicial. Principais atividades, ordens. Relação de afeto. Mudança de espaço.

Questões levadas em conta pela pesquisadora

- 1) Qual é o grau de participação das crianças e jovens nas decisões das atividades do cotidiano?
- 2) Como se expressa a resistência das crianças e jovens?
- 3) Há formação de grupos, amizades e atividades, ou isolamentos não mediados pelos monitores?
- 4) Há relação dos elementos constitutivos da educação do corpo com a natureza da instituição, neste caso filantrópica, não vinculada à ordem religiosa, mas de origem católica?
- 5) No cotidiano é perceptível a relação dos aspectos do processo de institucionalização com os comportamentos e práticas, tanto por parte dos monitores quanto das crianças e jovens? Quais se destacam?

Mediações entre

- a) Assistente Social - crianças/jovens
- b) Mãe Social – crianças/jovens
- c) Monitor – crianças/jovens
- d) Crianças – crianças
- e) Crianças – jovens
- f) Jovens – jovens

Percepções e observações pontuais do trabalho realizado pelos voluntários aos finais de semana

Exemplos: relações dos voluntários com a instituição e com as crianças e os jovens, tipos de atividades desenvolvidas, concepções de criança e infância e juventude, práticas pedagógicas.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com a cuidadora/educadora social (“Mãe Social”)

- 1) Formação da cuidadora/educadora: formação profissional e escolaridade; tempo que trabalha na casa e como aconteceu de vir trabalhar; formação/orientação específica para trabalhar no cargo, experiência anterior.
- 2) Responsabilidades no contexto da casa e com as crianças e jovens
- 3) Rotina/cotidiano das crianças e jovens que vivem na casa
- 4) Tempo, espaço, conteúdos, propostas para o brincar
- 5) Importância da brincadeira na formação humana das crianças e jovens
- 6) Brincadeiras permitidas, propostas, estimuladas, preferidas, não permitidas
- 7) Responsabilidades e principais regras para as crianças e jovens
- 8) Caso as regras e responsabilidades não sejam cumpridas
- 9) Dificuldades no trabalho no que diz respeito à relação/educação com as crianças e jovens
- 10) Aspectos positivos você apontaria no trabalho com as crianças e jovens
- 11) Ser mãe social: diferenças (afeto, intimidade, relação corporal, educação, atividades) em relação a uma “mãe” em uma estrutura de lar tradicional e uma “mãe social”
- 12) Interferências de diversas pessoas na educação dos meninos (monitores, assistente social, cuidadora/educadora, voluntários)

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com a Assistente Social e estagiárias do Serviço Social

- 1) História da casa, objetivos, projetos (assistente social)
- 2) Marcas da vida institucionalizada e os sujeitos
- 3) Práticas para minimizar estas marcas
- 4) Rotina/cotidiano das crianças e jovens
- 5) Tempo, espaço, conteúdos, propostas para o brincar
- 6) Importância da brincadeira na formação humana das crianças e jovens
- 7) Brincadeiras permitidas, propostas, estimuladas, preferidas, não permitidas
- 8) Responsabilidades e principais regras para as crianças e jovens
- 9) Caso as regras e responsabilidades não sejam cumpridas
- 10) Responsabilidades da assistente social e estagiárias no contexto da casa e com as crianças e jovens
- 11) Seleção e responsabilidades: monitores, voluntários e cuidadora/educadora
- 12) Papel da cuidadora/educadora
- 13) Dificuldades no trabalho no que diz respeito à relação/educação com as crianças e jovens
- 14) Aspectos positivos no trabalho com as crianças e jovens

- 15) Interferências de diversas pessoas na educação dos meninos (monitores, assistente social, cuidadora/educadora, voluntários)
- 16) Particularidades na educação de crianças e jovens que vivem em uma instituição
- 17) Diferença entre os termos “casa-lar” e “abrigo”
- 18) A intervenção/fiscalização do Estado e ao mesmo tempo ausência deste no que diz respeito aos abrigos para crianças e adolescentes

Roteiro de entrevista semi-estruturada com os monitores

- 1) Formação do monitor: formação profissional e escolaridade; tempo que trabalha na casa e como aconteceu de vir trabalhar; formação/orientação específica para trabalhar no cargo; experiência anterior
- 2) Responsabilidades do monitor na casa e com as crianças jovens
- 3) Rotina/cotidiano das crianças e jovens
- 4) Tempo, espaço, conteúdos, propostas para o brincar
- 5) Importância da brincadeira na formação humana das crianças e jovens
- 6) Brincadeiras permitidas, propostas, estimuladas, preferidas, não permitidas
- 7) Responsabilidades e principais regras para as crianças e jovens
- 8) Caso as regras e responsabilidades não sejam cumpridas
- 9) Dificuldades no trabalho no que diz respeito à relação/educação com as crianças
- 10) Aspectos positivos no trabalho com as crianças e jovens
- 11) Interferências de diversas pessoas na educação dos meninos (monitores, assistente social, cuidadora/educadora, voluntários).

APÊNDICE C

GRUPO FOCAL

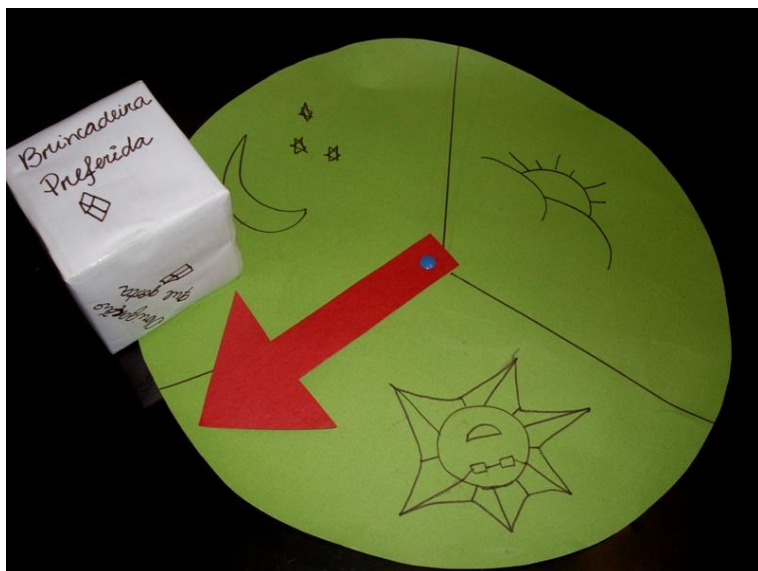
Roteiro do Grupo Focal 1: O dia todo, todo dia!

Objetivo: consistiu em, a partir da fala dos meninos, conhecer e discutir o cotidiano/rotina desde a hora em que acordam até o momento em que vão dormir, como são os finais de semana tanto na instituição quanto fora dela. Perceber quais aspectos destacam-se na rotina para eles (ter em vista os registros da observação participante e as respostas presentes nas entrevistas dos adultos).

Conversa inicial: explicação sobre dinâmica do grupo focal e acerca da pesquisa (conversar antes com os meninos maiores – 13 e 18 anos – explicando e pedindo a colaboração na atividade). Nesta atividade, sobretudo por ser a primeira, foi privilegiada a fala de um por um para chegar ao debate.

- 1) Tempo da vida: com um relógio grande de cartolina dividido em manhã, tarde e noite cada sujeito gira o ponteiro (dando um peteleco) e fala o que faz naquele período do dia. A pesquisadora vai complementando com mais perguntas a partir do que for ou não falado, por exemplo, sobre o final de semana e pedindo para que os demais complementem.
- 2) Em casa: apresentou-se aos meninos um dado grande com as seguintes opções em cada lado: 1 - o que você mais gosta de fazer quando está em casa, 2- o que você menos gosta de fazer quando está em casa, 3- brincadeira preferida, 4- brincadeira que não gosta, 5- obrigação preferida, 6- obrigação que não gosta. Também nesta atividade será fomentado o debate para que completem o que o outro disse, discordem.
- 3) Debate sobre os elementos surgidos durante as atividades. Possíveis elementos para o debate que poderiam emergir das respostas: regras da instituição, relações com amigos da instituição e da comunidade, transgressão de regras, discussão sobre a própria rotina, concordância e discordâncias, conteúdo e tempo para o

brincar. Pergunta para todos: O que se pode fazer na casa? O que não se pode fazer na casa? Por que vocês fazem?



Roteiro Grupo Focal 2: Eu e nós

Objetivo: discutir acerca das relações entre os meninos na casa-lar, sobre a subjetividade e a coletividade.

Começar pedindo para que falem do final de semana e depois de como vem sendo a semana, de modo a retomar a conversa sobre rotina do primeiro grupo focal. Falar sobre ocorrências, do que brincaram, quem ficou com eles, foram à missa, se fizeram algum passeio, como foi, se acham que há alguma coisa escrita no livro.

- 1) Meu boneco: em duplas, cada um desenha em uma folha de papel pardo o contorno do corpo da sua dupla. Após desenhado, cada um fica somente com o desenho do seu corpo e o preenche como quiser, com partes do corpo que acha que está faltando, roupas, acessórios e o recorta. Escreve o seu nome bem grande no papel. A pesquisadora deve enfatizar que o boneco é a própria criança, deve-se tomar o cuidado para que o boneco não passe a ser somente a representação de um personagem pelas crianças e jovens e não elas mesmas.
- 2) Apresentar o boneco, neste momento a pesquisadora pergunta sobre o que tem desenhado nele, partes do corpo relacionadas à sexualidade, tipo de roupa, se acha o boneco parecido com ele, características que se destacaram.
- 3) Pergunta: o que vocês fazem juntos? O que vocês fazem sozinhos? Como é a relação na casa entre vocês: brincam? Brigam? Por quê? Batem? Por quê? Se ajudam? Quando? Entregam o outro quando faz coisa errada? Por quê?
- 4) Jogo de Futebol entre os bonecos, tocar a bola um para o outro, um de cada vez.
- 5) A bola é de todo mundo? O que é de todo mundo na casa e o que é de cada um? Por quê? Emprestam as coisas? O que que vocês não emprestam, não gostam de emprestar? Emprestam para todo mundo?



Roteiro Grupo Focal 3: A caixa de Perguntas que virou paroxítona

Objetivo: Responder perguntas sobre questões relacionadas ao tema de pesquisa e também não relacionadas.

- 1) Caixa de perguntas e adivinhações: apresentar a caixa aos meninos e dizer que ela ficará na casa-lar uma semana e que podem colocar qualquer pergunta que quiserem fazer, não precisam identificar-se.
- 2) Balançar a caixa e sortear alguma pergunta (também colocarei perguntas procurando retomar e aprofundar questões da pesquisa): o que é educação? Tem diferenças de brincadeiras de meninos e meninas? Por que tem gente que mente tanto? O que é ser menino? Vocês gostam de revista de mulher pelada? Por quê? Com quem conseguiram a revista pela primeira vez? Por que não pode ver? Vocês sentem falta de assistir à televisão quando estão de castigo? O que é de todo mundo na casa e o que não é? Por quê? Por que vocês fazem o que sabem que não podem fazer?

