

KARINE RODIGHERI

**DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADAS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciatura em
Educação Física, do Departamento de Educação
Física, Setor de Ciências Biológicas, da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Regina Ferreira
da Costa.

CURITIBA

2003

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos aqueles que me incentivaram nestes 4 anos de curso: meus pais, parentes, amigos, professores...

Aos professores do projeto vinculado à ASSOMA que participei, através do qual tive a possibilidade de vivenciar e aprender com situações que jamais imaginara existir, uma experiência única que me ensinou e enriqueceu muito minha vida acadêmica, profissional e pessoal...

Aos meus colegas e amigos, principalmente àqueles que compartilharam comigo momentos de aprendizado, tanto bons quanto ruins, mas que me fizeram crescer, amadurecer, me questionar e refletir sobre minha prática e minha vida...

Agradeço as crianças e adolescentes da ASSOMA, não em particular, sendo que todas elas são especiais cada uma de sua forma; elas/eles me ensinaram muito, a trabalhar, escutar, compreender, refletir, ser mais sensível frente as dificuldades, e ao olhar em seus pequenos olhos, no fundo deles é possível ver que eles/elas têm sonhos e esperança e isso me alimenta, me faz esperançosa e me dá forças para continuar perseguindo meus sonhos também.

“Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas”. (LARROSA, 1995)

“É crucial abandonar a idéia essencialista dos tipos de respostas que sempre queremos dar para tudo. Pois dessa forma, as mesmas serão insatisfatórias e não haverá uma resposta concreta para esse tipo de trabalho. Há que balizar a relação que tenha a ver com uma prática educativa e a partir daí, poder aprender a aprender. Acreditamos que, dessa forma é possível construir-se mutuamente como sujeitos”. (SILVA e COSTA, 2003)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi de investigar as formas de violência manifestadas na prática pedagógica na instituição ASSOMA (Associação dos meninos e meninas de Curitiba), na qual a agressividade está fortemente presente. Essa forma de expressar-se é devida ao contexto social das crianças e adolescentes, marginalizados, excluídos. Dessa forma “a violência, considerada um fenômeno social, é analisada como um filtro que permite esclarecer certos aspectos do mundo social porque denota as características do grupo social e revela o seu significado no contexto das relações sociais”. (GULLO, 1998, p. 105) Através do método da observação naturalística, utilizo os relatórios feitos no meu diário de observações dos projetos que participei na ASSOMA, no qual escrevo sobre as crianças e adolescentes que freqüentam a instituição, minha prática, períodos de permanência na instituição bem como as reflexões sobre as mesmas. Busco discutir e analisar questões como violência institucional, simbólica, sexual, de gênero, a forma como se instauram e como são manifestadas no comportamento das crianças e adolescentes. Dessa forma, podemos procurar compreender algumas necessidades e anseios desses jovens, trabalhá-los de ‘outra’ forma, que possibilite-os terem perspectivas, aprendendo e ensinando num relação mútua de troca, através da vivência de algo que nos parece tão estranho, mas tão perto e presente – a violência – barbaramente presente na vida deles/delas, com a qual elas tem que conviver e sobreviver, nos trazendo uma lição de vida.

Palavras-chave: Violência, situação de risco, Prática pedagógica

SUMÁRIO

RESUMO	<i>iv</i>
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Instigada pelo desconhecido.....	2
1.2 Problema.....	5
1.3 Objetivo.....	5
1.4 Questões Norteadoras.....	5
2 REVISÃO DE LITERATURA	6
3. METODOLOGIA	15
3.1 Caso estudado: ASSOMA.....	18
3.2 As crianças.....	20
3.3 Projeto Jogos Cooperativos.....	22
4. AS FORMAS DE VIOLÊNCIA VIVIDAS NA INSTITUIÇÃO	24
4.1 Reeducadora: a ASSOMA educa ou reforça a exclusão? Formas da violência institucional.....	27
4.2 Aflorar da sexualidade: a curiosidade e a descoberta do próprio corpo.....	36
4.3 Violência sexual: relações de Dominação.....	43
4.4 Meninas e Meninos: confronto com os estereótipo.....	48
4.5 Identidade, preconceito, auto estima: produção e reprodução da violência.....	51
5. PARA PENSAR ALÉM DA RE-EDUCAÇÃO	56
REFERÊNCIAS	62

1. INTRODUÇÃO

As crianças e adolescentes, autores e atores da discussão aqui proposta, provêm de uma realidade de precariedade econômica, social, educacional, assistencial, sem condições mínimas de higiene e saúde. Realidade de um contexto socialmente discriminado, mal visto, negligenciado, no qual estão inseridas e pelo qual são identificadas: são crianças em situação de risco social¹. Estas, vivem em favelas, onde as regras são outras, onde a lei é a da sobrevivência; estão o tempo todo transgredindo normas, desafiando a vida. Sofrem agressão física; maus tratos; abuso sexual; formas de violência freqüentemente presentes na vida dessas crianças e adolescentes, que ficam evidentes na maneira de agir, falar, vestir, se comportar, se relacionar, se expressar...

Na sociedade do consumo é gerado um mundo social e cultural por eles idealizado, o qual eles assistem na televisão, vêem nos outdoors, nas ruas, nas outras pessoas, mas não têm acesso. Lumatti (2001, p. 15), em seu trabalho com crianças e adolescentes no SOS Criança vinculado à FEBEM, cita que “os ícones de consumo em nossa sociedade e o dinheiro como porta de acesso a tudo o que ele oferece geram ansiedade, frustração e instabilidade nessas milhares de famílias que vivem na miséria, com renda familiar média de um salário mínimo. A questão econômica, aliada a problemas familiares graves, impulsiona estas crianças irem às ruas, estimuladas muitas vezes pelos pais, para o ganho do dinheiro. O trabalho ilegal acaba por trazer mais rapidamente a satisfação de suas necessidades financeiras e pessoais, dentre outras.”

Além do incentivo ao consumo esta autora adverte para a gravidade do problema quando tratamos da formação de crianças e adolescentes, já que as escolas públicas funcionam em condições deficitárias, não dispõem de uma estrutura eficiente para manter a criança comprometida com os estudos. Além disso, muitas escolas não partem das experiências quotidianas dessas crianças, e neste caso, a escola poderá

¹ Situação de Risco social: termo que se refere a condição pessoal e social; pode ter dupla conotação, pois a criança necessita de amparo para formação ao mesmo tempo que a sociedade a reserva um espaço à margem para que seja re-socializada. De acordo com GREGORY(2000), Este termo é utilizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A palavra risco segundo essa autora indica a situação de vulnerabilidade e perigo de vida.

incorrer na desvalorização dos conhecimentos adquiridos favorecendo a evasão e o fracasso escolar.

Como consequência da facilidade do trabalho, da mendicância e por uma necessidade maior, a criança vai à rua, comprometendo sua formação, seus estudos e seu futuro. A desigualdade social é o principal fator no desajuste social sendo que “a condição de privação econômica em níveis muito elevados, gera distorções no plano ético, desajustes no comportamento social, comprometendo o futuro digno dessas crianças”. (LUMATTI, 2001, p. 16)

Enquanto isso, estes jovens continuam seguindo, vivendo um dia após o outro, sem perspectivas, sem eira nem beira. Vão preenchendo os espaços deixados para eles. Espaços que foram rejeitados pelos outros. Excluídos e marginalizados pela sociedade, estas crianças e adolescentes, meninos e meninas – enfrentam muitas dificuldades numa luta constante pela vida.

Na instituição onde tive contato com essa realidade, existem inúmeras trajetórias de marginalidade, e nos casos que pude acompanhar, identifiquei diversas formas de violência manifestadas nas relações entre as crianças e adolescentes. Neste estudo me proponho a levantar pontos para discussão e análise de questões como a violência e agressividade, as relações de gênero, a sexualidade, a carência afetiva, o medo, a insegurança e a auto-estima.

1.1 Instigada pelo desconhecido

Quando falamos sobre a escolha de um tema de monografia, podemos imaginar que este pode, deve ou tem uma certa importância em nossas vidas, mesmo por ter sido escolhido dentre tantos assuntos interessantes para estudar juntamente com o despertar de nossa curiosidade. Esse tema, sobre o qual tivemos a ‘liberdade’ de escolher e falar sobre – liberdade também limitada, pois não estamos desprovidos dos acontecimentos que nos influenciam em nossas vidas acadêmica, profissional e pessoal – pode ser importante a partir do momento que está vinculado à nossa prática e nos permite um salto qualitativo no trabalho que almejamos realizar.

Para realização deste estudo delimitarei uma área temática com a qual me identifiquei e um problema com o qual me defrontei durante os anos de formação acadêmica dentro da universidade. Posso dizer que o tema que escolhi, não só me influenciou ampliando minha visão enquanto acadêmica, estudante e profissional, mas teve grande influência em minha vida como um todo, no lado pessoal, sentimental e das relações interpessoais. Digo isso porque trabalhar com pessoas, implica muito mais que apenas ter o conhecimento institucionalizado; as pessoas se apresentam em condições diferentes, tem histórias diferentes, passam por experiências diferentes, enfim são diferentes em sua essência e existência. Esse trabalho, requer muito mais que teoria e experiência; muitas vezes me deparei com situações que exigiram compreensão e sensibilidade.

A maior influência que tive na escolha do tema foi a experiência na participação durante dois anos aproximadamente dos projetos realizados na ASSOMA², dentre eles “Jogos Cooperativos com crianças em situação de risco social”, que depois mudou para “A Inserção da Educação Física no contexto de crianças em situação de risco social”; e o projeto: “Identidade e (in)diferença: ciladas da exclusão”, dos quais fui voluntária e bolsista. Os projetos funcionavam de forma conjunta, na mesma instituição e as reuniões de estudos eram realizadas com os participantes de ambos os projetos; as discussões abordavam a temática que buscava a compreensão da realidade das crianças e adolescentes e do contexto social que estas estão inseridas, bem como da situação das mesmas na instituição.

Além disso, posso dizer que o que me levou a participar desses projetos foi a curiosidade frente a esta realidade ainda por mim desconhecida, por uma situação que me sensibilizou e despertou meu interesse frente ao ocorrido.

Há aproximadamente dois anos atrás, estava numa reunião de amigos, dentre eles acadêmicos e professores integrantes dos projetos e outros acadêmicos da UFPR, na casa de um dos alunos que na época, também participava do projeto. Foi levantada uma questão por um deles, que punha em dúvida a maneira como deveríamos interpelar aquelas crianças e adolescentes de forma a não suggestioná-las em suas respostas e atitudes, no caso era uma situação delicada e nem um pouco simples ou

² Associação dos Meninos e Meninas de Curitiba.

banal de se lidar. O ocorrido foi que um aluno que participava do projeto, levantou questões à eles/elas a respeito do que faziam no tempo livre: se já tinham mexido com armas, como era o lugar onde eles saíam nos finais de semana, o que gostavam de fazer, se ficavam com as meninas, como era, se achavam legal... A preocupação no projeto era de não incitar nas crianças e adolescentes a violência nem a promiscuidade, de forma que os depoimentos fossem espontâneos. Então os integrantes do projeto entraram num impasse: qual seria a melhor maneira de se aproximar? De acordo com os valores de cada um no grupo, cabiam-lhes respostas diferentes.

Na mesma ocasião, uma menina ao relatar a mudança que o trabalho nos projetos estava provocando na vida dela, ela se sensibilizou e se emocionou quanto à dura realidade que estava tendo contato e que jamais imaginou existir. O que a impressionou na ASSOMA foi saber que algumas crianças e adolescentes tanto meninas como meninos já tinham sido estupradas/os, o que lhe causou revolta e indignação diante de tal fato. A angústia era maior por não saber como lidar com esta situação.

Muitos dos casos relatados nessa reunião que ocorreram no projeto e na instituição me fizeram refletir do porquê tantas dificuldades e conflitos; tais fatos me deixaram curiosa e me motivaram à visitar a instituição, a qual desde então, comecei a freqüentar e me interessar pelas reuniões de estudo.

Isso ocorreu durante a greve de 2001, de forma que mesmo estando sem aulas, os alunos/as que participavam do projeto continuaram freqüentando a instituição, pois o trabalho não poderia ser interrompido no momento da aproximação com as crianças e adolescentes. Posso dizer que formava-se ali um vínculo de confiança que não poderia estar sendo quebrado, de forma a reproduzir o que outros grupos de pessoas que já estiveram na instituição o fizeram, atitude essa que reforça a exclusão, preconceito e abandono que estas sofrem em casa, nas ruas...

O contato com aquela realidade, a cada dia que se passava, se tornava mais instigador, mesmo me defrontando com mais naufrágios do que sucessos. Mas teríamos que partir para o enfrentamento de nossas inseguranças e medos, para que nosso trabalho pudesse ser percebido e compreendido por aquelas pessoas – crianças e adolescentes; meninos e meninas e por nós mesmos.

1.2 Problema

QUAIS AS DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA MANIFESTADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO?

Explorando uma especificidade das múltiplas facetas da difícil realidade das crianças e adolescentes, marginalizados, discriminados, transgressores, a ASSOMA, passa a ser um recorte das várias formas de violência sofridas: gênero, física, sexual, institucional, simbólica, etc., que vêm a ser manifestadas nas relações estabelecidas entre esses jovens na instituição.

Pude vivenciá-las na minha prática pedagógica, e a partir dos relatos que fiz, muitas situações me fizeram refletir sobre o trabalho desenvolvido na instituição, desde os naufrágios sofridos até o enfrentamento das dificuldades.

1.3 Objetivo

Interpretar e relacionar as formas de violência percebidas e vivenciadas na prática pedagógica; procurando dar subsídio para compreensão das mesmas.

1.4 Perguntas norteadoras

De que forma a instituição procura lidar com a violência – enquanto local de manifestação da expressividade das crianças e adolescentes?

E enquanto meio reformador. A instituição educa ou reforça a violência?

Alternativas de trabalho e considerações a serem feitas sobre a situação desses jovens e oportunidades para eles/elas. Que perspectivas podemos ter em relação à escola e à educação de crianças e adolescentes?

2. REVISÃO DE LITERATURA

De forma geral, tanto os meninos como as meninas, crianças e adolescentes em situação de risco, precisam se mostrar hostis e agressivos pela necessidade de se defenderem das agressões e violência que sofrem no lugar onde moram e daquelas que estão susceptíveis nas ruas. Podemos dizer que, essa forma agressiva de agir não é só para se defenderem, mas que esta está presente na violência que sofrem diariamente, passando a ser reproduzida pelas crianças e adolescentes. Desse modo, a violência é um resquício, uma consequência.

“Etimologicamente, violência vem do latim *vis*, força, e significa todo ato de força contra a natureza de algum ser; de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações inter-subjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. (CHAUÍ citada por CAMACHO 2001)

A violência de fora, repercute nos espaços de convivência mútua, de forma que essa relação se dá através da troca entre o ser e o meio, “pois o jovem tem um papel ativo, quer na construção desse contexto a partir de sua interação, quer na sua apropriação”, em que um “caráter dialético da construção da identidade está sendo considerado” (ARAÚJO, 2001); no que se refere ao caráter dialético da violência esta autora relata que:

“buscou-se entendê-la como um conjunto de imagens, representações, conceitos de si, sendo considerado, especialmente, o caráter dialético de sua construção, a saber, a importância da alteridade nesse processo. Por ser dialética, além de determinada, a identidade é também determinante, pois o jovem tem um papel ativo, quer na construção desse contexto a partir de sua interação, quer na sua apropriação. A identidade só pode ser construída a partir dessa interação”. (ARAÚJO, 2001)

A criança ou o adolescente é ao mesmo tempo ativo e passivo, influenciador e influenciado, da mesma maneira que absorve também retorna ao meio, é artista e espectador, um agente composto por uma relação em que constitui e é constituído na formação e no aprendizado.

Alguns dos fatores são realçados por Herbert citado por Santos (2001) "para explicar as manifestações de violência no meio escolar: fatores individuais (como aqueles que afetam a auto-estima dos jovens), fatores familiares e fatores da própria escola, como o tipo de regras do jogo que nela impera. Insiste, pois, sobre o próprio sistema de produção e os valores". Tais fatores serão considerados na realidade do estudo proposto, já que os mesmos são identificados na instituição, que assim como a escola, é o ambiente social de convívio comum entre as crianças e adolescentes da ASSOMA, uma instituição também conhecida como Escola Integral que visa o trabalho com a educação e formação dos sujeitos.

A constância da violência cotidiana segundo Elias citado por Camacho (2001) quando se reporta as violências ou as pequenas agressões do cotidiano diz que estas se repetem sem parar, na falta de polidez, na transgressão dos códigos das boas maneiras ou na ordem estabelecida, de incivilidade, para efeito de distinção das condutas criminosas ou delinqüentes. Isto acontece como efeito dos processos de fragmentação e de exclusão econômica e social, e como consequência "emergem as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. A interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade, invertendo as expectativas do processo civilizatório". (ELIAS citado por SANTOS, 2000)

"Para explicar a cegueira a determinados tipos de violência praticados por determinados setores (geralmente dos dominantes) contra outros segmentos (dos dominados) são utilizadas as idéias de Marilena CHAUI (1998 e 1999) sobre a dificuldade que há no Brasil em compreender e até em enxergar a violência real. Segundo esta autora, vivemos uma situação paradoxal, porque, de um lado, brada-se contra a violência e a favor de um "retorno à ética" e, de outro, são produzidas imagens e explicações para violência que impedem a visibilidade e a compreensão da violência real. A violência real é ocultada por mecanismos ou dispositivos ideológicos como os da exclusão, da distinção, do jurídico, do sociológico e da inversão do real." (CAMACHO, 2000)

Esta premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a idéia de que a civilização canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Parte dessa premissa também está refletida na idéia de que a escola é responsável pela hominização, portanto deve 'civilizar' os alunos, de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos.

As regras e normas da instituição escolar não tem o papel de 'humanizar' mas de hominizar, 'civilizar', normatizar o comportamento e adequá-lo à vida social. A negação da espontaneidade, as normas e regras impostas para as crianças, a cobrança no sentido punitivo e exigência de rendimento, são algumas das determinantes de como 'civilizar', que inscrevem em seus corpos normas de conduta; comportamentos socialmente adequados.

"Deparamo-nos com uma forma de sociabilidade, a violência, na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais – vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea". (SANTOS, 1999)

No entanto, nem mesmo esse papel tem sido cumprido pela escola – mesmo que equivocado em se tratando de educação emancipatória; sua função socializadora não tem sido evidenciada, provocando, assim, um espaço onde a criança constrói uma experiência de violência. Quando existe conflito, além de expressá-lo verbalmente, ocorre a agressão física, formas de violência que sobrepõem as normas de conduta e regras institucionais. Quando interceptados, esses conflitos são rigorosamente reprimidos, e os alunos punidos, de forma que a violência continua a ser reproduzida mesmo quando deveria terminar, ser evitada.

"Essa nova questão social global, configurada por manifestações de violência contra a pessoa, por roubos, furtos e depredações, até mesmo por assassinatos, que se repetem em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos dez anos, vem evidenciando que estamos em face de uma conflitualidade que coloca em risco a função social da escola de socialização das novas gerações: o que se percebe é a instituição escolar enquanto um *locus* de explosão de conflitos sociais em pelo menos 23 países, nos quais a questão da violência no espaço escolar foi considerada um fenômeno de sociedade. (OHSAKO; CHARLOT citados por SANTOS, 2001)

Aqui cabe salientar que como a sociedade está mais violenta e este fenômeno também é reproduzido e produzido na escola.

Isto quer dizer que a experiência escolar é uma experiência intensa na vida institucional. As rotinas e rituais diários da vida institucional são práticas que comunicam princípios e afirmações básicas sobre a cultura. As mensagens são

potentes pois são continuamente repetidas. Por exemplo formar filas nas entrada e saída da sala de aula, manter-se em silêncio durante as aulas, não poder levantar do lugar, ou ainda só ir ao banheiro em horários estipulados – intervalos – sendo que até necessidades fisiológicas devem estar disciplinadas. As normas e regras estão para a escola/instituição e para os alunos assim como a escola está para a sociedade, como meio controlador e disciplinador. As disciplinas segundo Foucault (1987, p. 126), “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade”, sendo estas, formas de dominação e exercício do poder. A disciplina serve à sociedade pois ao mesmo tempo que aumenta as forças do corpo para o trabalho (termos econômicos de utilidade), as diminui em termos (políticos) de obediência.

Neste sentido, as escolas se convertem nos lugares de encarnação do sentido que servem com o lugar discursivo, no qual as normas do poder social, fundada na classe e na pertinência a um sexo, intextualizam-se no corpo do aluno, refletindo o mais amplo corpo político da sociedade no seu conjunto.

Quando analisamos a disciplina, temos com ponto de referência Foucault (1987) que escreve sobre o poder disciplinário e enfatiza que o domínio, a consciência do corpo não foram adquiridos mais que por efeitos da ocupação pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, o corpo nú, a exaltação da beleza corporal, tudo está na linha que conduz ao desejo do próprio corpo e mediante o trabalho insistente, obstinado, meticuloso que o poder tem exercido no corpo das crianças, do soldado, sobre o corpo saudável.

Segundo este autor, no século XVIII e XIX as escolas eram como fábricas que produziam disposições para ações racionais voluntárias ao mesmo tempo que procuravam eliminar dos corpos movimentos involuntários.

O espaço mais apropriado para tornar a criança um ser disciplinado é a escola, porque nela

“Existe todo um sistema de regras que determinam a conduta da criança. Ela deve se apresentar à classe na hora fixa, uniformizada e numa atitude conveniente; na classe ela não deve atrapalhar a ordem; ela deve aprender suas lições, fazer seus deveres, os deve fazer com uma suficiente aplicação, etc... Há assim uma multiplicidade de obrigações às quais a criança está forçada a submeter-se. Seu conjunto constitui o que se chama *disciplina escolar*

[grifo meu]. Pela prática da disciplina escolar é possível inculcar na criança o espírito de disciplina". (DURKHEIM citado por CAMACHO, 2001)

Mesmo reconhecendo o valor e as contribuições de Durkheim à educação e, acima de tudo, que os ideais da escola tradicional ainda estão fortes e presentes no cotidiano de muitas escolas e das instituições, é necessário ir além e buscar novos caminhos para compreender o contraponto da coerção da disciplina: a indisciplina na ASSOMA. A instituição, mesmo tendo um trabalho pedagógico funciona de maneira "diferente" da escola, onde as regras institucionais organizam-se por si só, tendo uma certa 'autonomia' (regulamentada) para atender aos objetivos propostos pela necessidade da demanda (recuperadora, reeducadora, corretiva, assistencialista, reformadora). A partir disso, são instaurados discursos nas ordens institucionais de uma sociedade que é alvo de poder e saber, ao mesmo tempo que é alvo destas. Esses discursos são de uma verdade segundo a política geral do Ocidente, que "centra-se no discurso científico de instâncias que o produzem, é estimulada para atender às demandas de verdade da economia de mercado e do sistema político, é divulgada e consumida intensamente dos espaços de educação informação e comunicação, é produzida e divulgada sob o controle quase exclusivo das instâncias autorizadas (universidade, exército, imprensa, editoras...) e tornou-se objeto de lutas políticas e sociais, ou seja, de contendidas ideológicas" (DIEZ, 1993, pág 26).

Assim, a instituição acaba por reforçar a violência que as crianças e adolescentes sofrem, pela forma adotada de disciplinamento e re-educação, ameaça e punição.

Segundo as declarações da assistente social da ASSOMA, as brigas, os chutes, os socos e xingamentos são comportamentos cheios de revolta. Esta funcionária explica que as formas de violência são evidentes no comportamento das crianças e adolescentes dentro da instituição e que provém de um contexto em que são socializadas, da casa e das ruas, mas que são levados para dentro da instituição. Deste modo, quando a criança ou adolescente entra na instituição traz consigo estes comportamentos e ali os manifesta como um modo talvez de pedir ajuda para as diferentes situações que estão vivenciando ou mesmo de rejeição à disciplina imposta na instituição.

A realidade e contexto social no qual as crianças e adolescentes estão inseridas se dá pelas diferentes culturas e hábitos apre(e)ndidos desde muito pequenos, da influência que receberam de suas famílias, moradias e da rua, que os obrigam a aprender a se proteger, se virar, serem fortes, suportarem responsabilidades de adulto num corpo ainda de criança.

Confronto com outra realidade: o outro e a formação dos sujeitos

Devido ao contexto social em que as crianças e adolescentes estão inseridas, estas apresentam uma diversidade de peculiaridades em relação à questões como comportamento, relacionamento, compreensão e identificação das coisas à sua volta e, em relação à própria identidade. Partilhando da idéia de Louro na apresentação do livro de Fraga (2000, p. 10), "... buscando lidar com os complexos jogos sociais, é possível perceber, descrever e analisar práticas diferentes e divergentes que se estabelecem e se inter cruzam simultaneamente no interior do grupo", sendo estes jovens formados por um emaranhado de experiências diferentes, realidades diferentes, ao mesmo tempo que são parte integrante de um mesmo contexto social, que as aproximam e as identificam.

A maneira como vemos e interpretamos a realidade é diferente daquela como elas vêem, já que a visão de mundo e a forma como cada um vive, está em íntima relação com as oportunidades e experiências pelas quais passamos. Essa influência faz com que nossos valores, educação, regras, sejam diferentes daqueles que regem suas vidas, muitas vezes não nos permitimos enxergar como essas crianças representam o mundo à sua volta. De acordo com Lumatti (2001, p.17), a transgressão está "...como forma de entrada na sociedade... não como cidadãos de direito, mas como seres de ação, agindo à margem dos códigos sociais", ou seja, não seguem as leis vigentes porque são excluídas delas, e a realidade na qual vivem é de uma outra natureza, tendo parâmetros de comportamento e identificação diferentes daqueles 'socialmente aceitos'.

"A ideologia dos tempos contemporâneos, que prega o individualismo exacerbado, que nega e até combate as iniciativas coletivas, faz com que o sujeito não enxergue o outro. O outro é o diferente, é o estranho, é o nada. O que tem valor é o "eu" e aqueles com os quais o "eu" se

identifica. O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, por qualquer motivo banal, ser destruído, eliminado, segregado e excluído". (CAMACHO, 2001).

Aqui gostaria de citar Louro na apresentação de Fraga (2000) que ao trabalhar com uma realidade de adolescentes da Escola Maria Fausta, é possível identificar alguns pontos de tensão, de choque ou de convergência com a realidade da ASSOMA. Em se tratando de adolescentes, "não há aqui um território isento da representação transgressiva da adolescência, nem esses jovens estão imunes à sua sedução e risco; mas talvez essa representação opere para eles mais como demarcadora do território do 'outro' daquele que eles e elas não devem ou não podem ser. Como 'outro' a juventude transgressiva também lhes fascina e repugna, provoca atração e repulsa." (FRAGA, 2000, p. 12). Enquanto a transgressão é algo longe de ser cogitada por estes jovens da comunidade de Cachoeirinha no interior do RS, resguardada por um bom-mocismo disciplinados pela religiosidade, os jovens da ASSOMA transgridem as leis, normas e conduzem suas vidas da maneira que lhes convier, por uma questão de falta de limites, de uma vida desregrada e para sobreviverem e nesse caso, são considerados como coitados, marginais; discriminados.

Este autor ainda nos proporciona um exemplo de que "sobre os corpos demonizados se marca a ferro todo o tipo de desvio: prostituição, embriaguez, uso de drogas, diferentes perfurações, rugas precoces...". Em contrapartida, os ajustados estaria aparentemente destinado o "lugar da normalidade corporal". Essa normalidade da qual Fraga se refere identificada no comportamento dos alunos da Escola Maria Fausta em Cachoeirinha/RS, é o referido padrão das boas normas de conduta, para os meninos e as meninas, baseados em um comportamento regido e normatizado pela doutrina da igreja, à qual os alunos moradores daquela região freqüentadores da escola tinham como valor, e que melhor se ajustava às normas sociais.

Esses valores, são tão importantes para aquela porção da comunidade, pois fazem parte da criação, educação e formação daqueles adolescentes, da mesma forma que a cultura da favela, das ruas e a violência presente nesses ambientes é que estão incorporadas nas crianças e adolescentes da ASSOMA, ou seja, o meio em que vivem é incorporado na formação desses indivíduos e na construção deles enquanto sujeitos. Também podemos notar a variabilidade desses valores e a diferença gritante de

condições sócio-econômico-culturais que existem entre essas duas populações de crianças e adolescentes que levam vidas antagônicas.

“O espírito infantil pode ser o mesmo mas o contexto sócioeconômico a que são submetidas acaba propiciando perfis muitas vezes antagônicos”. O que é tão presente e concreto na vida de crianças e adolescentes carentes, é “deslocado para a terceira pessoa” pelas crianças e adolescentes de classe média. “A violência é geralmente vista como abstração, ou algo de que se deve ter medo, algo de que se é vítima”. (DIMENSTEIN 1999, p. 31)

Neste ponto, passaremos a abordar a temática a partir do contexto social marginalizado pela sociedade, uma realidade a qual exploro da forma como tenho experienciado no trabalho com as crianças e adolescentes da ASSOMA. Não se pretende aqui estabelecer o que é certo ou errado ou mesmo julgar a forma como essas crianças e adolescentes e suas relações se estabelecem, mesmo porque elas conflitam com as leis e normas que regem nossa estrutura social vigente que ditam o *que é e como ser* socialmente correto. De acordo com Costa e Silva (2003, p. 24) “insistir na busca de respostas a nossas indagações precipitadas, nos afastava cada vez mais de nossas possibilidades de aprendizagem do contexto.”

Adentrando nas relações entre os sexos e a sexualidade, busquei referenciar as observações em Felipe (2000) que trabalha com idéias de autores diferentes para compor um texto sobre sexualidade e estereótipos de gênero. Por exemplo idéia de Blanchard citado por Felipe (2000, p. 118), no que diz respeito à adequação do comportamento em relação ao sexo – ao sexo feminino é exigido um certo pudor e um comportamento mais recatado em relação ao homem e na ASSOMA, essas formas de ser e se comportar não se adequam a estereótipo feminino, bem como algumas atitudes dos meninos buscam afirmação da masculinidade. Mas mesmo sendo rudes e grosseiros, existe entre os meninos uma relação ainda mais forte de dominação e poder referente ao sexo que, não atende à relação heterossexual. O sexo praticado entre os meninos se dá por relações de poder e também pelas relações de saber, a presença da curiosidade e exploração do próprio corpo e de seus prazeres (FOUCAULT, 1988).

“Pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e

inconstância.” (LOURO, 1999, p.13) Considerando que, a sexualidade³ e o gênero⁴ estão implicados em suas representações, mas não em detrimento um do outro, dentro do contexto de risco em que as crianças e adolescentes se encontram e da forma como essa realidade é evidenciada na instituição, podemos dizer que elas/eles não seguem os estereótipos das imagens de mulher e homem construídos e determinados social e historicamente, de forma que agem como o meio exige deles. Eles/elas transgridem essas regras socialmente instauradas por não serem considerados nem se sentirem parte da sociedade, sendo que as meninas usam roupas de meninos, brigam de igual para igual com os meninos pelos mesmos espaços e mesmos direitos de participação nas atividades, da mesma maneira que tanto meninos quanto meninas brigam pela própria sobrevivência nas ruas para se protegerem da violência – seja ela física, sexual, simbólica (discriminação) – tanto pela necessidade de terem os mesmos espaços nas atividades bem como serem considerados/as da sua forma numa sociedade que os/as exclui.

³ Sexualidade: Louro (1997, p. 26) cita a História da Sexualidade de Foucault que a compreende como uma “invenção social, ou seja que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’ “. Os sujeitos também podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, eles podem “viver seus desejos e prazeres corporais” de muitos modos (Weeks apud Britzman, 1996, citados por Louro, 1997, pág 26).

⁴ Gênero: Em Fraga (2000, p. 89) ele cita Johan Scott que trata do termo gênero como categoria analítica e que passa a ter maior visibilidade por volta do final do século XX, por intermédio do movimento feminista americano. Ela o define como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (...) um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado (1995, p. 86-8)”.

3. METODOLOGIA

Neste estudo trabalhei com o método da observação naturalística, pois acredito que é o melhor que se enquadra ao tipo de pesquisa que desenvolvo, mesmo porque a realidade e a forma como se dá o contato com as crianças, é de maneira informal e traz consigo uma carga sentimental muito forte de carência e afetividade.

Utilizei os relatórios e reflexões sobre a prática vivenciada no projeto na ASSOMA durante os dois anos de minha participação. Lancei mão do meu diário de observações como fonte de informações, dados sobre as crianças e adolescentes que freqüentam a instituição. Também considero importante relatar de que não dispensei as observações realizadas nas diferentes situações em que me encontrava, nos momentos informais, intervalos das aulas, períodos de permanência e visita à instituição. Ao realizar este estudo expresse a experiência vivida como pesquisadora.

Mais que tentar descrever fiel e minuciosamente a realidade apresentada, o texto também se compõe de palavras carregadas de subjetividade, onde não só se observa, mas também se sente através do contato e trocas de experiências, cumplicidades, abraços, havendo mais proximidade com algumas crianças do que com outras. A liberdade e o vínculo que estabelecemos com as crianças e adolescentes nos permitiram obter depoimentos e confissões que tenho registrado como uma das grandes conquistas do nosso trabalho na instituição. Isto tem refletido na relação de confiança estabelecida no tempo de permanência dos acadêmicos/as com os educadores/as sociais e as crianças e adolescentes da ASSOMA.

Nossa relação de proximidade permitiu que as crianças e adolescentes pudessem ser interpeladas de um modo informal tanto na fala como na expressão corporal, da mesma forma que a relação que se estabelece com cada um delas é diferente, ou seja, estas são consideradas com suas singularidades, não como um todo geral, homogenizado, mas ressaltando as peculiaridades da experiência de vida e de sua unidade.

No minha pesquisa de monografia busquei trabalhar com as diferenças culturais; sociais, afetivas (familiares), porque mesmo dentro de um grupo de pessoas que se identificam quanto à condição sócio-cultural existem um emaranhado de culturas

vividas que se manifestam em cada uma delas, expressando deste modo como experiência, única.

As reflexões sobre a prática realizada no dia-a-dia de minha atuação na ASSOMA foram elaboradas após o trabalho com as crianças na instituição para que as informações não fossem esquecidas, perdidas, mas analisadas e reelaboradas na perspectiva de incrementar as atividades e readequá-las aos objetivos do trabalho proposto melhorando o planejamento, a prática pedagógica e as relações com as crianças e adolescentes. Através das palavras, expressões, emoções presentes nas interações pude perceber muitos fenômenos, desde a cultura expressa, as necessidades em que se encontravam até a forma de encarar as situações. Focalizei minha escrita nas conversas e nas falas das crianças, pontos que considerei importantes: violência física, gênero/sexualidade, afetividade, etc.

Vislumbro também nos registros efetuados a possibilidade de reflexão e exposição das situações que encontramos e de como me situei perante conflitos, sentimentos e angústias que foram vividas no contato direto com a realidade, tendo a oportunidade de expor dúvidas; explicar e contrapor idéias.

A preocupação aqui não está voltada à aplicação da experiência no campo da teoria científica, acadêmica e institucionalizada, mas de apontá-la e confrontá-la com a realidade, buscando também referencial teórico para tal abordagem. Não será trabalhado os binarismos, mas lido com a complexidade social apresentada; descrevendo e analisando práticas diferentes e divergentes que se estabelecem e se inter cruzam simultaneamente no interior do grupo; indicando pontos de tensão, de choque ou de convergência.

A subjetividade na pesquisa está no relacionamento que se estabelece com as outras pessoas, nesse caso – meninos e meninas, crianças e adolescentes em situação de risco social – onde a dificuldade está em tentar colocar-se no lugar do outro (deles/as) e ao mesmo tempo buscar a interpretação de uma realidade vivenciada. Isso não nos remete ao status de detentor(a) de uma verdade única – unilateral – devido ao amplo e vasto contexto que nos encontramos todos/as; dentro da instituição, diversos contextos que são peculiares à cada realidade, somando-se a inúmeras experiências que são diferentes e determinantes na formação de uma cultura própria de cada ser.

Devo ressaltar que a análise parte da minha observação, concepção de mundo e da tentativa de interpretar aquilo que é subjetivo para cada um de nós e que se remete íntima, única e particularmente a cada um de nós. Ressalto que minha interpretação está atrelada à tudo isso: a forma como olho e compreendo o mundo, meus valores, educação, relações, família, amigos e influências que sofro diariamente, e que me reconstroem a cada dia que passa. Os autores/as são citados para auxiliar na reflexão que busco do tema ou da situação vivida.

“Buscar entender o que cada um tem para si como significado e significante, não é possível porque atribuímos significado e ressignificamos as coisas a partir do pressuposto acima: todas as influências que nos inscrevem e nos fazem diferentes uns dos outros. Por isso, a observação tem que partir de um ponto de vista e os fatos re-interpretados por quem os analisa, dialogando com as fontes de pesquisa a fins de legitimá-las.”⁵ A subjetividade está inter-relacionada com o significado que temos das coisas para cada um de nós, sendo assim não existe neutralidade, mesmo porque estar em cima do muro já significa estar em algum lugar.

Além das observações e conversas informais, realizei uma entrevista com a assistente social com a finalidade de contrastar as informações das crianças e adolescentes ou como modo de entender o que, o como e o porque do modo de educação da instituição.

A entrevista com a assistente social serve de base para correlacionar alguns fatos que ocorreram entre as crianças, que ocorrem dentro da ASSOMA bem como para buscar compreendê-los através da visão de uma pessoa que trabalha na instituição, que está sempre em contato com as crianças e adolescentes, suas famílias e suas realidades, comprometida com seu trabalho bem como com os jovens à quem atende.

A entrevista foi realizada na ASSOMA e teve uma hora de duração. As perguntas tratavam do trabalho da assistente social na instituição, fatos, histórias e dúvidas sobre a dimensão do problema de comportamento de algumas crianças.

⁵ Fala de Alex Branco Fraga no GTT sobre memória, cultura e corpo no Pré-Conbrace, 2003.

Foram utilizados documentos de percurso – dados empíricos, campo teórico e análises, relatórios do projeto, falas, gestos, atitudes, como as crianças se comportam, se identificam, e se relacionam no universo da Assoma.

3.1 Caso estudado: ASSOMA

A Associação dos Meninos e Meninas de Curitiba está localizada no bairro Guabirota, um bairro de classe média na cidade de Curitiba - Paraná. Próxima a UFPR e à Vila das Torres⁶, uma vila pobre onde moram algumas das crianças e adolescentes atendidos na instituição. Algumas crianças vivem em outras localidades mais afastadas, nas Placas Paraná⁷, Jardim Carai, Jardim da Ordem, Capão Raso, Xaxim e Cajuru. Mesmo morando em diferentes regiões da cidade, essas crianças e adolescentes fazem parte da parcela da população que pertence a um mesmo contexto social, pobre, excluído, marginalizado, discriminado – situado às margens da cidade, da vistas das pessoas ... às margens de condições dignas de vida.

A instituição atende crianças e adolescentes, meninos e meninas que se encontram nestas situações – de risco social. A faixa etária contemplada vai dos 6 aos 17 anos. Para freqüentarem a instituição, eles/elas devem estar matriculados/as e freqüentando uma escola pública; para aqueles que não estão na escola regular, a instituição oferece ensino de 1º à 4º série. No contra turno, eles/elas participam das oficinas⁸ (padaria, lavanderia, confecção, cerâmica, horta, jardinagem, minhocário, construção da identidade, copa/cozinha e brinquedoteca) nas quais um mesmo grupo de crianças e adolescentes permanecem por um período de 6 meses, sendo ministradas pelos educadores⁹, cada qual com seu trabalho direcionado para atender à instituição.

⁶ Vila das Torres é como é chamada o local de ocupação irregular nas proximidades da UFPR.

⁷ Ocupação irregular das margens do rio, que para não “poluírem” a vista das mansões construídas numa localidade elevada da região, foram colocadas placas e *outdoors* para esconder os casebres. Hoje, as placas fazem parte das casas, que são construídas na encosta, utilizando das placas como parte e parede das casas.

⁸ São responsáveis pela formação da criança e do adolescente, nas quais são desenvolvidas atividades diversas.

⁹ Os educadores são os responsáveis pelas oficinas, as atividades de formação e educação das crianças adolescentes.

Nas oficinas, são desenvolvidas atividades formadoras para o trabalho, com o objetivo de reintegrá-las ao sistema social, à família e a escola. O ingresso e permanência das crianças e adolescentes na instituição, se justifica como utilidade pública, pois esta se responsabiliza de afastá-las das ruas e iniciá-las ao trabalho nas atividades desenvolvidas nas oficinas. Mas esta formação não as capacita para o mercado, nem oferece boas condições de educação e ensino de qualidade. Esta é a justificativa de algumas instituições governamentais e não governamentais, no qual o caráter do trabalho não é explorador, é denominado como preparação qualificação para o trabalho, onde ainda existe a problemática a respeito de dois aspectos do trabalho infantil: o caráter discriminatório do trabalho infantil e o uso deste como instrumento disciplinador. Discriminatório porque as crianças trabalhadoras pertencem às classes populares. E é um instrumento disciplinador porque é pensado como alternativa para crianças pobres, forma de prevenir a marginalização e adestrá-los para o mundo do trabalho.

É possível identificar nas oficinas uma forma de exploração do trabalho infantil, a partir do momento que a produção das crianças, passa a ser comercializado fora da instituição. Por exemplo: na oficina da lavanderia, eles/elas lavam e passam a roupa que a instituição recebe de fora; na oficina da cozinha, as crianças limpam o refeitório, ajudam a preparar as refeições, lavam e organizam toda a louça para as refeições das crianças, adolescentes e funcionários da ASSOMA; na padaria tudo que é produzido é vendido; na horta, as crianças plantam, regam, colhem e cuidam das hortaliças; na jardinagem, elas varrem as folhas, aparam e limpam o mato de todo o terreno da ASSOMA; na cerâmica eles/elas produzem peças para serem vendidas em feiras beneficentes.

As crianças se sentem no dever de trabalhar e cumprir as tarefas, por isso algumas delas só freqüentam a instituição pela necessidade de receber a bolsa-auxílio para ajudar na renda familiar. A bolsa tem o valor de 60 reais, porém não é integralmente recebida por nenhum deles/delas. Esse desconto justifica-se no 'mau comportamento' e indisciplina das crianças.

Quando não se comportam "direito", não obedecem, desrespeitam o educador ou agredem o colega, a punição é o desconto da bolsa-auxílio. Isso acontece porque a

função formadora e disciplinadora da instituição é feita por meio de punição. As normas só se fazem cumprir através da ameaça de descontar valores em dinheiro da bolsa-auxílio. Algumas oficinas tem um cartaz listando as 'infrações' e quantos pontos cada uma delas valem de acordo com a gravidade ou ofensa que representam. No final do mês, esses pontos são levados em conta na avaliação mensal para o pagamento, que seria equivalente ao 'merecimento' de cada uma delas.

Além da forma de "disciplinar" ser punitiva e desmotivante "... as instituições são sempre montadas em cima de normas que estas crianças de rua não conseguem seguir, haja vista o desregramento completo em que se lançam" (LUMATTI, 2001, p 17), que além de hipócrita, é contraditória na sua forma de atender a criança, na qual ela deve atender e se adaptar às normas da instituição, desconsiderando o fato de que essas instituições são criadas prioritariamente para atender às necessidades dessas crianças e adolescentes. Suas ansiedades e desejos são postos de lado, processo que produz trajetórias de exclusão. Trata-se de um trajeto que não desenvolve alternativas, além das já sedimentadas na própria visão de incapacidade da própria condição institucionalizada. Aí está a tragédia dos trajetos da re-educação.

O trabalho da assistente social e de alguns educadores ali dentro vão de encontro com ideais comprometidos com o bem estar e em defesa dos direitos da criança e do adolescente; eles procuram trabalhar para as crianças, compreendendo a dimensão que a precariedade social e a violência têm na vida deles/delas, e o quanto é importante suas contribuições e dedicação.

3.2 As crianças

A maneira como as crianças e adolescentes da ASSOMA se apresentam, é peculiar àquela população que se encontra diariamente no ambiente da instituição. Mesmo que cada um deles/delas traga consigo uma história diferente, muitos códigos de conduta são elaborados no ambiente institucional, no lugar onde moram e no contato com a rua.

O convívio entre as crianças e adolescentes com as normas internas que regem a instituição e com os demais funcionários (educadores das oficinas,

professores, faxineiras e administradores) influenciam na maneira como se comportam perante cada situação e com cada pessoa ali dentro, onde eles/elas evidenciam um conflito de códigos de orientação da conduta. Em síntese, identificamos o recurso à violência como forma de obter ganho material ou simbólico; e de resolução de conflitos, em disputas interpessoais.

Agir por meios repressivos e atitudes violentas, passam a ser formas de ostentação e demonstração de poder, que desenham os códigos de conduta do meio onde vivem (favelas, ruas), com as quais as crianças convivem, incorporam e reproduzem. As relações entre as crianças e adolescentes são instituídas de regras próprias, estabelecidas por eles mesmos, onde a lei do mais forte e da sobrevivência, prevalecem, como reflexo da forma como essas regras são também estabelecidas em suas vidas, ou mesmo da ausência delas.

A reprodução da violência e a maneira agressiva de serem, a um primeiro olhar, servem para assustar, impor respeito e até medo nas pessoas, como forma de proteger-se de agressões e preconceitos que sofrem e que possam vir a sofrer. Mas a violência está tão quotidianamente presente na vida dessas crianças e adolescentes, que, desde pequenas, foram criadas nesse contexto. Convivem diariamente com maus tratos e agressões. A violência está impregnada na constituição destes sujeitos, fazendo parte de sua formação, sendo que eles próprios não percebem seus comportamentos como violentos. A violência tornou-se banal nos dias de hoje, demasiadamente explorada na mídia, sendo que na vida destas crianças e adolescentes ela infelizmente é rotineira, passa despercebida, sendo comum na vida deles/delas, quase que 'normal'.

Seus atos incontidos, comportamento agressivo e atitudes das mais variadas naturezas, evidenciam algumas formas de violência, em relação aos colegas e em relação a si mesmos, caracterizando um tipo de conduta transgressora, diferente daquelas pessoas que não passam fome nem necessidades, estão acostumadas a ter. O que nos é estranho, para estas crianças e adolescentes em situação de risco é habitual. Alguns fatos podem ser identificados como especificidades de uma cultura infantil, de rua, de um meio social discriminado, desconhecido para muitos de nós.

3.3 Projeto Jogos Cooperativos

Nossas intervenções na instituição ASSOMA – Associação dos Meninos de Curitiba – é feita através do Projeto “A inserção da Educação Física no contexto de crianças e adolescentes em situação de risco”. Ministramos aulas de Educação Física na instituição – denominadas de Oficina de recreação¹⁰ – são baseadas nos princípios dispostos no projeto: respeito mútuo às diferenças/individualidades do outro, cooperação, trabalho em equipe, etc., não sendo possível negar a violência e agressividade tão fortemente presente no comportamento das crianças, mas buscar uma forma de trabalhar essa questão. Procura-se trabalhar com valores que permitam outra visão e forma de se relacionar que não reproduza violência e agressão.

Para tal, nossa forma de intervir – tanto na comunicação durante a aula propriamente dita, quanto informalmente ou particularmente em nossas conversas com as crianças e adolescentes – era diferente de um autoritarismo que poderia nos ser atribuído por sermos professores/as. Nas nossas atividades a criança participa se tem vontade, não é uma imposição.

O que buscamos fazer é estabelecer um vínculo de forma diferenciada, mais especificamente pela confiança, amizade e respeito mútuo que estas crianças e adolescentes têm conosco. O autoritarismo poderia fazer com que tivessem medo, se afastassem.

Durante a recreação, é possível perceber que as crianças e adolescentes expressam de formas diferentes – explícitas ou sutilmente – a violência que sofrem e são submetidas diariamente onde moram, nas ruas ou na própria instituição. Herbert citado por Santos (2001) aponta para fatores influenciadores da violência na escola nos quais: “querer compreender e agir sobre as agressões dos jovens em meio escolar exige levar em conta os comportamentos dos diversos atores, as estruturas organizacionais e os valores dominantes. Deve-se igualmente dar um lugar importante às relações sociais que são portadoras de desigualdade e de injustiça para muitos alunos.”

¹⁰ Oficina da recreação: denominação proporcionada pela instituição ao trabalho que os acadêmicos/ da UFPR desenvolvem na ASSOMA, pelo seu caráter não-obrigatório.

Portanto, trabalhamos não no sentido de negar e amenizar a violência ou ainda, procurando suprimi-la do comportamento daquelas crianças e adolescentes, mesmo porque está incorporada neles/nelas desde a criação, convívio familiar, meios freqüentados, até os relacionamentos atuais com outras pessoas. Procuramos trabalhar a partir da violência e dos conflitos, questionando-os quanto a melhor forma vivenciada para cada um deles/delas, mostrando-lhes outras alternativas, oferecendo-lhes a possibilidade de escolha e reflexão.

Essas crianças e adolescentes necessitam de uma série de cuidados, atenção e alguém que os escutem, os acolham e além disto, uma proposta de educação na qual estejam incluídas, estratégias econômicas que dêem suporte às famílias carentes. Na entrevista com a assistente social, ficou evidenciado que o trabalho que ela desenvolve na ASSOMA é de amparo e assistência à criança e ao adolescente e às suas famílias, enquanto o papel da instituição é fornecer subsídio econômico, alimentar e de higiene para que essa criança e esse adolescente tenham condições de se manter na instituição com atividades voltadas para sua formação e educação.

4. AS FORMAS DE VIOLÊNCIA VIVIDAS NA INSTITUIÇÃO

Os relatos obtidos na entrevista com a Assistente social da ASSOMA confirmam a influência do contexto social de risco e a transferência dessa realidade social para dentro da instituição. O caso do D. é um exemplo, com comportamento referente à sexualidade, a forma como sua irmã M.R. é agressiva, ou seja, tanto com ele como com as outras pessoas em defesa do irmão. O caso da C., que é uma adolescente que passa por diversas dificuldades, problemas de saúde e de aprendizado; esta não tem pai e a mãe faz tratamento psiquiátrico. As dificuldades vivenciadas em casa por D. refletem no seu comportamento pleno de ambigüidades, tem problema de relacionamento com as crianças e na instituição faz um acompanhamento psicológico e médico. A referência de uma pessoa que acompanha as crianças dentro e fora da instituição, no caso a assistente social, é de grande importância para que seja possível relacionarmos o contexto social e o local onde moram ao comportamento na instituição.

Por ser visível, a violência explícita é, na maioria das vezes, assumida, combatida, punida e evitada. A violência mascarada, por outro lado, passa, quase sempre, a ser confundida com indisciplina ou com brincadeira. É considerada menos grave, porque não traz conseqüências visíveis ou de efeito imediato, porque não machuca o corpo, não faz verter o sangue. Os danos, muitas vezes indelévels, são, geralmente, de ordem psicológica e/ou moral e muitas vezes mais graves que os danos físicos, pois ficam ocultados.

Essa forma de violência ainda que compreendida pelas crianças como ofensa, parece estar incutida no seu comportamento habitual, pois é o modo como são tratados em casa e nas ruas. De tanto acontecer, passa a ser banalizada e termina por ser considerada "naturalizada", como se fosse algo "normal", próprio da adolescência ou das situações as quais as mesmas estão submetidas. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão no campo do outro.

"A falta de limites, a falta de responsabilidade pelos atos praticados e a desconsideração pelo outro movem os adolescentes na direção de atos de imposição pela força, de agressão e de destruição, porque, primeiro, eles desconhecem os limites do até onde podem ir e quando devem parar; depois, estão convencidos de que ficarão impunes, já que não são responsáveis pelos atos que praticam, porque estão sempre "brincando" e nunca têm a

intenção real de machucar, queimar ou matar, e, finalmente, o outro é diferente e não apresenta significado.” (CAMACHO, 2001)

Além disso, atribuir apelidos ou xingar ilustram as brincadeiras de mau gosto que podem se encerrar nelas mesmas, mas que podem ao mesmo tempo culminar num grande dano interno ou num desenlace de agressão física.

O que ocorre é que as brigas, acontecem muito mais para mostrar o que eles são capazes de fazer para amedrontar colegas e professores. Não se trata de uma violência escolar no sentido de uma reação à instituição escolar. Os atos de violência servem para demarcar espaços de poder. Num universo de significações, leis e regras instituídas entre eles, instauradas pelas diferentes culturas e hábitos apre(e)ndidos desde muito pequenos.

“Desse modo, temos que entender a violência como relação de sociabilidade presente na escola, trazida ao espaço escolar por uma dupla fonte: ou como expressão de um autoritarismo pedagógico ou como transferência de uma norma social. A primeira, afirmando uma fórmula repressiva de conduta professoral na sala de aula; a segunda, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam como normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias e, por este entendimento, esta violência doméstica se transfere para o espaço escolar.” (SANTOS, 2001)

Os estudiosos que pesquisei reconhecem que brigas corporais e atividades lúdicas existem e que sempre fizeram parte da vida das crianças e adolescentes. A diferença que deve ser reconhecida entre o passado e o presente é a rapidez do trânsito para um desenlace grave.

O trabalho desenvolvido pela assistente social, é prioritariamente na área da saúde – atendimento médico, odontológico e higiene – e a oficina da convivência – onde as crianças passam por um período de adaptação antes de iniciarem nas oficinas.

Sua contribuição no atendimento às crianças e adolescentes quanto à saúde, visa propiciar o entendimento de que só haverá qualidade de vida se partirmos da preservação da mesma, da prática de hábitos e atitudes saudáveis. Seu trabalho não está desvinculado das especificidades variantes no plano social, psicológico e biológico, reconhecendo as diferenças individuais, a necessidade de apoio no plano global de assistência em cada caso, pois sabe que as famílias são de baixa renda, algumas chegando a extrema miséria. Dessa forma é comum quadro de desnutrição, problemas

odontológicos, falta assistência médica, desinformação, sem conhecimento do prejuízo a saúde, da precária higienização do corpo, do ambiente em que vive.

Sua preocupação é atender o aluno, às suas necessidades emergenciais e particulares. Também visando um ambiente de bem estar, prestar atendimento médico, odontológico, psicológico, práticas educativas lúdicas, de aprendizagem com parceria de outros setores na característica de voluntariado.

Participam com ela alguns estagiários da área da saúde, estudantes da PUC/PR, que através de projetos comunitários, dispõem a trabalho co-participativo nas áreas de: nutrição, fisioterapia, medicina geral, e ainda 2 médicos e 1 dentista (voluntários).

Estes, realizam também atividades educativas de prevenção a saúde através de palestras, diálogos individuais, sessões de atendimentos, psicológicos, psicopedagógicos, apresentação de filmes comentados, com o objetivo de “assegurar às crianças direito à saúde como direito de cidadania, que elas sejam assistidas clinicamente, contextualizar informações nas atividades educativas, respeitar os valores éticos e a dignidade da pessoa humana, viabilizar atendimentos domiciliares, integrando à realidade do educando com os procedimentos educativos que lhe são direcionados na ASSOMA” (Planejamento do setor do serviço social – área saúde – 2002).

É a assistente que faz o encaminhamento para consultas rotineiras, emergenciais e também para o atendimento especializado, exames, cirurgias, odontologia, etc, nas unidades setoriais de saúde de Curitiba e adjacências.

“As visitas domiciliares, são constantes, objetivando conhecer a realidade de onde a criança e/ou adolescente procede. Interar-se do histórico de suas vidas e registrar dados que indubitavelmente subsidiam os procedimentos de acompanhamento, desenvolvimento de cada educando é estratégia regular do serviço social.” (Planejamento do setor do serviço social – área saúde – 2002).

4.1 Reeducadora: a ASSOMA educa ou reforça a exclusão? Formas da violência institucional

Neste capítulo, discutiremos a ASSOMA enquanto instituição reeducadora, dando ênfase nos aspectos que tratam da violência em suas diversas formas: simbólica, moral, institucional e até física, identificadas na instituição. Faço analogia e correlaciono suas normas, ferramentas de disciplinamento e punição, às relações de poder citadas em *Vigiar e Punir* de Foucault (1987). Utilizo outros autores para subsidiar as demais discussões, contextualizando os acontecimentos observados em diversas instâncias da instituição que servem para levantar os princípios de punição, disciplina e trabalho em suas diferentes dimensões, enquanto violência contra a criança e o adolescente.

Temos na instituição o corpo como objeto e alvo de poder; este último, se evidencia de forma violenta, no corpo a corpo, na briga, no abuso sexual, na repressão. Mas esta violência também está implícita nas sutilezas de comportamento, tratamento e disciplinamento, algumas vezes tão naturais ou mau-compreendidas que passam despercebidas.

O convívio no contexto social do qual são parte, não oferece à essas crianças e adolescentes outra opção se não esta forma de agir, agressiva, como forma de proteger-se; nem tampouco oferece-lhes espaço para docilidade, para a submissão; a resistência e a transgressão para a apreensão desses corpos de forma integral no propósito do “disciplinar” regulamentado é feita com regras rígidas e punição. Os princípios de rendimento da disciplina segundo Foucault (1987) – ríspida, silenciosa, pacífica, como um mecanismo de eficiência, obediência e utilidade, a disciplina procura ser trabalhada pelos educadores e está presente nas normas institucionais, mesmo porque uma instituição reeducadora tem como princípio a remodelação, adaptação, reintegração do indivíduo, adequação às leis, normas e interesses sociais.

Para aprofundar sobre esse aspecto, CAMACHO (1990) utiliza a noção de Durkheim sobre disciplina que:

comporta os “mecanismos de regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa e recompensa. Por meio da regularidade e da autoridade, os limites são definidos para as crianças. E, para completar o processo, as punições e as recompensas garantem o respeito

às regras. A punição repara a falta cometida, mas serve mais para dar uma satisfação ao obediente do que para normalizar o transgressor. É por isso que a punição deve ser pública. Já a recompensa é o contraponto do castigo, mas ela tem peso menor que a punição.”

“A essência de todos os sistemas disciplinares, funciona como um pequeno mecanismo penal”. No modelo escolar em que também funciona a instituição, são utilizados a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.” (FOUCAULT, 1997, p. 159)

As formas de exercer essa disciplina, de demonstrar poder, autoridade, de exercer domínio, vão desde o desconto do valor da bolsa-auxílio até barbáries cometidas contra as crianças. Um exemplo disso, pode ser ilustrado pela punição violenta que o não cumprimento das tarefas e do horário podem ter. Já aconteceu por consequência de chegarem atrasados ou não quererem tomar banho, algumas crianças e adolescentes foram obrigados por um dos educadores (que no momento não se encontra mais na ASSOMA e que também foi denunciado por colegas educadores ao presidente da instituição) a tomar ducha fria – colocados à força no chuveiro por ele – e outros, quase que afogados no chuveiro, sendo que estas atitudes têm o consentimento da coordenadora da instituição, que considera certo tratá-los da maneira como estão “acostumados” a serem tratados. Atitudes como essa vem a instaurar uma disciplina de controle, de forma violenta e punitiva, de domínio sobre os atos, comportamentos e atitudes daqueles que recebem os castigos como serve também de exemplo para aqueles que assistem, pois assim se reforma as crianças.

“O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios”, “devendo ser portanto essencialmente corretivo, privilegiando as punições que são da ordem do exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 160) e que reforcem o ‘correto’ como aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido. O efeito corretivo que se espera passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar. As recompensas são menos freqüentes que as penas, faz com que os alunos tenham desejo de serem recompensados, sendo mais proveitoso do que recear pelo castigo. A qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal, boas e más notas, bons e maus pontos, organizando uma “microeconomia dos privilégios e dos castigos” e daí que a punição é o próprio reforço das normas da disciplina.

Enquanto a instituição busca os bons e maus exemplos através de uma hierarquização dos bons e maus indivíduos, supervalorizar o bom comportamento e repreender/punir o mau. Dentro do contexto estudado, entre as crianças e adolescentes, os considerados “maus indivíduos” é que são respeitados; aqueles que batem mais, que são mais fortes; enquanto a disciplina busca canalizar as forças para o trabalho, o rendimento, a eficiência. Desse modo as crianças em seu mundo desregrado destituído de disciplina, canalizam-na de forma diferente. Para elas, quem tem poder é o mais ameaçador, que mata mais, o mais forte. Na favela ou nas vilas onde alguns/algumas moram, a lei é do mais forte, quem comanda a favela é o traficante. É ele que detém armas e decide quem tem que viver ou morrer.

A instituição nas suas diferentes formas de punição têm alguns educadores que já agrediram fisicamente as crianças e os adolescentes, até com cabo de vassoura e pauladas. A agressão verbal também está presente e é constante, nem sempre considerada como tal. Aqui existe a necessidade de compreender que não é porque eles/elas provém de uma realidade onde são tratados a base de gritos e palavrões que a instituição vai reproduzir a mesma forma de violência que trazem consigo, mas trabalhar no sentido de propor outra possibilidade de diálogo. São apenas alguns dos educadores e funcionários da ASSOMA que realmente se dedicam e trabalham comprometidos com o desenvolvimento das crianças e adolescentes, com ações fundamentadas no diálogo e no amor em consonância com o que diz o pedagógico brasileiro Paulo Freire.

Mesmo havendo uma divergência de valores e de condutas por parte de alguns educadores (enquanto uns se preocupam com a formação das crianças e adolescentes, outros reproduzem a violência que estes/estas já sofrem) esses valores são aplicados na instituição de forma confusa e não compreendida por eles/elas, mesmo porque o verdadeiro sentido das normas e da existência da instituição não está na formação, educação política na discussão no sentido da educação para a vida, mas na retirada das crianças e adolescentes da rua, afastando-os da delinqüência, diminuindo os ‘riscos’ para a sociedade, instaurando-lhes normas de boa conduta e disciplina.

Foucault (1987, p. 163) diz que para que todos se pareçam deve-se “exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e a exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina.” Aqui está a educação ideal para as vistas da sociedade: o poder da norma, onde “o Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandarizada e a criação das escolas normais”. E ainda “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Normaliza”. FOUCAULT (1987, p. 163)

Isto pode ser evidenciado em algumas oficinas da ASSOMA, onde existe uma tabela de pontos que são atribuídos aos diferentes tipos de comportamento, e ao que é considerado certo e errado, bom e ruim, ou seja, um quadro de pontuação de destaque às infrações, onde este indica valores, garante obediência, melhora a economia do tempo e dos gestos. Sendo esta mais uma forma de controle coerciva, seguida da punição – desconto do dinheiro da bolsa auxílio mensal – quando se comete uma infração, verifica-se quantos pontos ela vale, mas não se sabe direito o quê e porque esses valores em dinheiro (não especificados) vêm descontados no recebimento da bolsa auxílio. Os motivos do desconto, nunca são apresentados, justificados ou esclarecidos. Quando as crianças/adolescentes chegam em casa, terão que explicar porque receberam tal quantia já que a família necessita desse dinheiro para sobrevivência. Provavelmente não exista motivo e esse desconto seja ‘aleatório’, sem motivo nem lógica de ligação com os pontos, sendo estes, apenas reguladores para contenção dos atos.

Além disto, a avaliação mensal dos educadores das oficinas – para determinação dos pagamentos e verificação do comportamento – também é um meio de controle, de vigilância, que permite qualificar, classificar e punir. Sempre que as crianças vem para a recreação após a avaliação, estão superagitadas (não que as crianças de forma geral sejam quietas) mas chegam ao extremo estresse e expressam essa sobrecarga no espaço da recreação. Essa forma de avaliação atende às normas de regime disciplinar: observações, fiscalizações, medidas comparativas que tem a

norma como referência; por desvios, mais que por proezas. O poder disciplinar se exerce tornando-se invisível, sendo o exame a técnica pela qual os indivíduos são captados num mecanismo de objetivação; os captam e os fixam. Sendo este mais um meio de coerções sobre os corpos, gestos, comportamentos.

No caso da ASSOMA pode-se dizer que a instituição espera formar as crianças e adolescentes para atuar no mercado de trabalho, especificando as oficinas, cerâmica, jardinagem, cozinha, lavanderia, padaria, horta e confecção, que são meios que a instituição utiliza para iniciá-las ao mercado de trabalho. Neste caso, é importante relatar as controvérsias desta situação, em primeiro lugar temos o trabalho infantil institucionalizado – a partir do momento em que o que é produzido pelas crianças nas oficinas é vendido – e no segundo momento que o trabalho ocupa boa parte do tempo das crianças na instituição, ou seja, as mesmas não possuem tempo para as tarefas escolares ou mesmo para brincar.

A oportunidade que lhes é dada concorda com a lógica da sociedade de classes, onde estas crianças e adolescentes, enquadrados na categoria das classes pobres e miseráveis, são limitadas a trabalhar, comer, dormir, sendo educadas pela disciplina do trabalho, que lhes incute hábitos sadios/higiênicos, justificados na deteriorização moral que o ócio traria às classes sociais.

Isso vem de encontro aos dizeres da dissertação de Diez (1993) que argumenta que o capitalismo aparece como precursor da instauração da disciplina, pois necessitava de trabalhadores que rendessem mais à medida que fossem dóceis, também sendo possível uma análise inversa, como a de toda uma economia disciplinar do trabalho, que deu espaço à implantação do capitalismo permitindo o seu imediato e rápido desenvolvimento.

A disciplina reflexo das condições econômicas, funcionando para a prática pedagógica como um poder que legitima e reproduz a economia das funções sociais; assim concordando também com a idéia de Foucault (1987), na qual o poder não é só repressão mas tem uma certa produtividade, onde as forças são canalizadas para obediência e eficiência.

Assim sendo a ASSOMA se justifica como instituição reeducadora e formadora para o mercado de trabalho, ilusão essa, que só se sustenta na teoria, pois

na prática a realidade do mercado de trabalho saturado e cada vez mais exigente não existe abertura para trabalhos como estes, ainda mais à indivíduos provindos de um instituição reeducadora, discriminada por ser rotulada de 'atender à menores delinqüentes'. Esta, só serve de disfarce para sua função social de vigiar as crianças e adolescentes e mantê-los longe das ruas, das vistas da sociedade, da delinqüência; ocupando-os, mesmo que seja sem fazer nada, mantê-los dentro da instituição; adequando-os às normas sociais através da disciplina do trabalho e ainda, reforçando a violência na vida desses jovens.

A exploração do trabalho na instituição pode ser considerada uma das formas de violência contra as crianças, talvez a mais sutil e grave delas, pois ao mesmo tempo que não está ao alcance das pessoas compreendê-la, torna-se um instrumento reforçador da violência contra a criança e o adolescente, infringindo seus direitos defendidos por lei e pelo estatuto da criança e do adolescente (ECA).

Mesmo submetidas ao esforço, à vigília, à disciplina e à obrigação do trabalho, as crianças não deixam de brincar, em qualquer espaço, à todo momento enquanto estão nas oficinas, ou em espaços/períodos 'livres'. Isso explica as diferentes formas de trabalho e dimensões que a disciplina pode tomar, presentes em desarranjo na instituição, bem como a resistência aos controles repreensivos e formas de dominação e ainda apresenta um outro aspecto: o do 'saber' lidar e manipular algumas das normas e regras para benefício próprio; transgredir. Ao mesmo tempo que se almeja ideais de disciplina, a instituição 'dá brechas' num sistema disciplinar manco do qual as crianças e adolescentes se utilizam – dessas falhas – para se manifestarem, transgredirem.

O espaço e a estrutura da instituição com construções inacabadas, tornam-se cheios de "esconderijos" sob os quais os olhares da vigília não alcançam. Assim as crianças transgridem as regras, as ordens e o espaço, procurando outros espaços longe das vistas, não tendo controle sobre a delimitação dos espaços e localizações funcionais – lugares determinados que atendem a necessidade de vigiar, romper as comunicações perigosas, e também criar um espaço útil, dando vasão à exploração das crianças, sejam nas brincadeiras, sejam em abusos e manifestações de violência. Os espaços são muito mais complexos do que o domínio e a vigilância se fazem presentes; as crianças e adolescentes se utilizam de espaços abandonados como também criam e

recriam espaços que atendam às suas necessidades. Um exemplo é a preocupação dos educadores e da pedagoga em que todas as crianças e adolescentes estejam presentes na recreação – mais especificamente os menores da oficina da construção – que estão passando por uma fase de descoberta do corpo e procuram esconder-se para tirar a roupa e tocarem-se (esse ponto será melhor discutido adiante em ‘sexualidade’). A preocupação em vigiar ao mesmo tempo apresenta suas falhas já que existem locais ‘sem vigília’ ou de difícil acesso onde o ‘esconde-se’ se instaura.

Além disto, a violência como meio punitivo, corretivo ou educativo, nada mais é do que uma bola de neve que reproduz o que já está sendo feito, tendo um fim em si mesma, pois gera revolta, medo e mais violência. Este é o ponto de partida para tratarmos da indisciplina, revolta e resposta à coerção sofrida...

O termo indisciplina não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. “Essa compreensão de indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, no qual emergem fala, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores... A garantia da manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação.” (CAMACHO, 2001)

Acredito que a indisciplina na instituição, não pode ser considerada como tal, porque a forma como as crianças e adolescentes agem e reagem é reflexo da realidade em que vivem, do modo como são educados desde pequenos, da maneira como são tratadas e dessa forma aprendem a ser. Das suas vivências, dos modos de ser é que são socializados.

Silva (1998, p. 132) cita Áurea Guimarães (1985) que faz em seu estudo um relação de vigilância, punição e depredação em estabelecimentos de ensino da rede pública da cidade, e apresenta a depredação como uma forma visível tomada pela violência, resultando do caráter opressivo dessa mesma escola, referenciada na fala dos alunos. As crianças e adolescentes depredam, por resistirem às estratégias do poder do qual são deixados à margem dele, sendo possível assim constatar também

que a rebeldia e a revolta sentida e manifestada é proporcional à coerção/repressão sofrida como nas depredações e nos atos violentos - tecnologia do poder utilizada nas mais diversas instâncias sociais – o que é público é detido pela sociedade do poder, a mesma criadora das leis e normas das quais essa população pobre é excluída; sendo assim, o que é público, não é deles, e pode ser depredado. Não se sentindo cidadãos respeitados, não devem respeito e zelo pelo que é 'público'.

De acordo com Diez (1993, p. 66) as disciplinas são então contra-direitos e modalidades de aprendizagem de integração social. As tensões podem ser geradas “nas relações de obediência às regras impostas ou no confronto com as diferenças culturais, sociais, econômicas e/ou geracionais”. (CAMACHO, 1990)

Almejando outra perspectiva, Silva (1998) trabalha com a idéia de que a prática educacional é inseparável do exercício inequívoco e consciente da disciplina.

A dificuldade está nas intenções, valores, concepções da realidade e do homem e acerca da educação, cujo grau de consciência é difuso e confuso. Isso é explicado melhor quando para qualquer que seja a dimensão (escolar, social, política ou familiar), existem ações de regulação, normatização, ordenamento, divisão de tempo e espaços apropriados, segundo um encadeamento de passos – seqüência. “Elas não só são executadas, são dotadas de um sentido mediante o qual se institucionaliza e se justifica. Essas ações são empreendidas de tal modo que raramente o significado ou sentido de seus mecanismos se transformam em objeto de reflexão sistematizada”. SILVA (1985, p. 126) O sentido e a significação e o papel dessas mesmas práticas só se tornam acessíveis por uma apropriação mediatizada.

Silva (1998), escreve que o poder e a autoridade são internos e inseparáveis do processo educativo no qual interferem consciências que dirigem e regulam as ações. Essa direção e essa regulação são construídas nas histórias dos conflitos vividos socialmente e são obra dos homens e produto de suas ações conscientes.

Não se pode negar a importância da disciplina, o que deve ser questionado e refletido é de que forma deve-se trabalhar com a disciplina? O sentido que estará atrelado à ela no processo pedagógico.

Neide Aquino Noffs citada por Silva (1998) trabalha com o conceito da disciplina relacionando-o com a espontaneidade, onde esta, partiria da vontade do

aluno, que, motivado, passaria a se interessar, se autodisciplinar e autocontrolar. Para ela, a disciplina repressora controladora e punitiva, causaria revolta, ressentimento e desejo de vingança nos alunos, que desafiam à pessoa do professor. A abordagem utilizada por ela seria a psicodramática, que pressupõe uma postura profissional e de vida desenvolvidos através da espontaneidade, da adequação da verdade, provinda da concepção escolanovista em que “há uma relação estreita entre motivação, interesse e necessidade, de modo que, em geral, existe uma inclinação natural para que nos motivemos e nos interessemos sempre pelo que nos é necessário” (SILVA, 1998, p.143)

Em contraposição a esse conceito dito reducionista bio-psicológico e organicista, SILVA (1998) determina a função da escola enquanto técnica e política. Ele aponta que considerar a apreensão da disciplina através da espontaneidade se remete à vontade individual, à expressão dos desejos, nunca consenso, se formos considerar a diversidade dos interesses de todas pessoas; não existiria regulação e a convivência seria conflituosa, sem normas nem leis para regulamentar os direitos e deveres das pessoas. Para educar, a escola tem que rever os sentidos e significados da disciplina em diversos âmbitos, e se utilizar dela não para repreender, mas para ensinar, sendo esta uma “ação consciente e clara de estabelecimento de fins e de escolha dos meios adequados à consecução desses fins” (SILVA 1998, p.148), ressaltando aspectos que cabem ao processo pedagógico e à conscientização política.

De fato as crianças e adolescentes precisam de limites, mas a disciplina, da maneira como é feita e do princípio que é instaurada, deve ser repensada, pois não é reproduzindo a violência que sofrem e manifestam que teremos indivíduos conscientes, pois deste modo continuaram “presos” numa rotina degradante, sem vislumbrarem outra possibilidade.

Não se pode negar que existe a necessidade da disciplina, não aquela instaurada nos moldes da educação conservadora, na qual funciona um poder que legitima e reproduz a economia das funções sociais; mas que ela é essencialmente exigida e está intrínseca no ato pedagógico. É imprescindível em todas as dimensões de nossas vidas – escolar, política, familiar ...

Com o enfoque de que esta é mais uma forma de autoritarismo e exercício do poder (excludente e opressor), generaliza-se e desqualifica-se a disciplina, que se entendida por outro enfoque de “ordenação, seqüência e hierarquização das ações e como mediação necessária e imprescindível à ação humana em geral, e à ação educativa em especial, é índice de uma qualidade diferenciadora do homem” (SILVA, 1998, p 139). A ação humana é de tal natureza que ela se exprime numa pluralidade de dimensões sem se reduzir a este ou àquele aspecto. Por isso não se pode confinar o sentido da disciplina apenas ao seu caráter abusivo. O diferencial é o uso que se faz da disciplina. As crianças e adolescentes da ASSOMA, precisam de regras e principalmente limites; estes devem vir a atendê-las de forma que percebam sua importância e passem a compreendê-las para si e bem como seus moldes político-sociais. A disciplina consciente no sentido do hábito para seus estudos, sua moradia, sua saúde, sua vida.

4.2 Aflorar da sexualidade: a curiosidade e a descoberta do próprio corpo

Em se tratando de crianças, adolescentes e da curiosidade nesta fase dita ‘perigosa’, se instauram, formam, apreendem experiências e saberes que influenciarão em atitudes de comportamento e de conduta de vida. A sexualidade é o ponto de manifestação e convergência de dúvidas fomentadas pela curiosidade e exploração do corpo e de seus prazeres, na maioria das vezes, ocultadas, reguladas por um discurso sobre o sexo. Algumas situações nos mostram como a sexualidade se apresenta tão intensa e marcante mesmo em crianças; mostram como a informação é veiculada/censurada e como ela seria/é muito útil tanto para crianças e indispensável para os adolescentes; como as relações de poder e o sexo se articulam e denotam a violência e a coação por alguns deles sofrida, bem como a postura da instituição para tratar de sexo, moral e disciplinarmente.

“O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que esta sexualidade existe: precoce, ativa, permanente”. (FOUCAULT, 1988, p.30)

A pedagoga da Assoma me apresentou uma questão que a preocupa bem como os educadores/as, principalmente nas oficinas em que as crianças tem entre 7 e 10 anos de idade. Alguns deles estão fugindo das oficinas para, escondidos, tirarem a roupa e mostrarem uns aos outros suas genitálias, tanto meninos quanto meninas, juntos.

Para evitar esse tipo de contato, ela tem a preocupação de instruí-los em relação ao que e como é o corpo, tanto do menino quanto o da menina, de forma a fazer com que eles não mais tenham curiosidade em relação ao próprio corpo e ao dos outros colegas. Ao mesmo tempo em que quer escancarar a figura do corpo e das genitálias dos meninos e das meninas, pensa em fazê-lo apresentando-o da forma mais simples possível para as crianças, com desenhos que mostram o que o corpo tem, definindo e determinando como ele deve ser, bem como suas partes e diferenças entre meninos e meninas - suas genitálias, seios, pelos pubianos – com o objetivo de “se fazer um discurso para o desejo, de todo seu desejo um discurso” (FOUCAULT, p.24); como se o “ver algo desenhado” fosse o mesmo que olhar para si próprio, perceber diferenças nos outros, sentir seu próprio corpo e que sensações o “tocar” lhes provoca, descobrir suas possibilidades.

Apresentar um corpo padronizado, restringi-lo e reduzi-lo à sua morfologia de forma simplista, estirpando-o de prazeres e sensações, apenas despertará mais curiosidade nas crianças, pois elas se permitem o toque, o contato visual, à exploração de seu próprio corpo no sentido da descoberta e curiosidade. Esse tipo de informação, na verdade, estaria por censurar e conter gestos e atitudes indesejáveis, como uma forma de evitar o contato, o toque, a descoberta do prazer e as conseqüências dessas descobertas: o sexo.

Essa situação amedronta e preocupa os educadores/as e a instituição de forma geral, já que esta é responsável pela educação, disciplina e vigilância das crianças e adolescentes, por afastá-los das ruas e daquilo que é moralmente convencionado como proibido. Da mesma forma, que a instituição não quer ser responsabilizada ou sentir-se culpada, ou ainda, ter atribuído a culpa do despertar do sexo/sexualidade nas criança ou incitá-lo a tal como se fossem coniventes com a

situação - preocupação com a moral e o respeito da instituição perante a sociedade, e zelo pela sua função de controle e normalização dos comportamentos sociais.

O que não é considerado aqui é que esse 'aflorar' da sexualidade, a curiosidade e a descoberta do próprio corpo e de algumas sensações, é algo que naturalmente, aconteceria em qualquer instância que eles/as estivessem – nas ruas, em casa, na instituição, na escola...

A busca pela neutralização das palavras para a não-incitação /exarcebação do prazer se dá através do sexo bem explicado, esmiuçado, explícito de forma racional, fria e meticulosa, moralmente aceitável e tecnicamente útil, não oferecendo margem à pensamentos e prazeres. Obrigando-os/as apenas a uma existência discursiva, delimitada a existir apenas nas palavras, através do discurso e de sua verdade, limitando-se apenas à teoria.

A curiosidade reprimida, determinada pela delimitação/limitação do que, quando e como saber; até onde se pode ir, o resultado acaba sendo justamente o contrário do que se espera: o aumento do desejo de saber, conhecer, incitando a curiosidade, os desejos, os pensamentos, imaginação e busca do prazer, pelo desconhecimento e sua recíproca de conhecer, no qual "sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego". (FOUCAULT, 1988, p.23)

Sobre esse tema a discussão nos estudos realizados por Felipe (2001) quanto ao controle da manifestação dos sentimentos, afetos e do envolvimento entre as crianças, no que se refere à sexualidade, é que não se estabeleçam relações com muita proximidade física, ou que possa resultar num relação mais afetiva, pois estas relações são consideradas perigosas.

Foucault citado por Felipe (2000, p.118) observa que "a partir do século XVIII passou a se dar muita importância à masturbação infantil, perseguida por toda a parte como um epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana". De acordo com Louro citada por FELIPE (2001, p. 118): "O processo de escolarização esteve/está diretamente relacionado ao controle dos corpos, impondo assim uma série

de comportamentos hábitos, atitudes, que, num determinado tempo histórico e espaço social, foram/são considerados mais condizentes à formação das crianças e dos jovens”

Como já mencionando anteriormente, e concordando com a idéia de FOUCAULT (1988) no que se refere à exacerbação da sexualidade, a instituição é coerciva a ponto de reprimir atos/atitudes libidinosas e de caráter sexual, não conscientes de que ocultando e negando informação excitará cada vez mais as crianças, pois aqui está posto o corpo, o sexo explícito e a curiosidade, para serem considerados e trabalhados, pois se não for ali, num espaço educativo e formativo que tenha como proposta ‘educar para a vida’, eles/as buscarão outros meios que lhes saiem as dúvidas, sem informações claras, úteis de como se cuidar e prevenir doenças, problemas e conseqüências que podem vir a ter.

Mesmo repressora, na instituição existem espaços que não estão sob vigília ininterrupta, e destes, as crianças se apropriam buscando fugir dos olhos, transgredir as normas e explorar/recriar espaços para atender àquilo que anseiam. Desta forma, se aproveitando da falha da vigília institucional, o esconder-se é uma maneira de fugir do controle do poder, dentre as formas de vigília e disciplina, atentando às construções, elas não corroboram com uma forma de vigília constante, permitindo que as manifestações sexuais se instaurem, se repitam e sejam permanentes, pois a vigilância não dá conta de sua função repressora. Alguns educadores e a assistente social consideram ‘normal’ esse tipo de comportamento das crianças, dentre tantos estímulos recebidos por elas todos os dias, como reprimir uma sexualidade tão incitada por estímulos tão próximos deles/delas? O que fazer com essa curiosidade de criança?

O medo de que uma das meninas tenha uma gravidez indesejada ou uma experiência traumática que acarrete em desvios de comportamento e conduta; a disseminação de uma doença pelo não uso da camisinha e falta de orientação em relação ao sexo seguro, pelo pudor, censura, moralismo ou falta de alguém capacitado para atender às dúvidas e conversar com estes jovens... são questões que preocupam os educadores/as de forma a agir reprimindo as crianças.

Para os/as adolescentes, existe um trabalho da temática do sexo, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, e de uma gravidez indesejável. Alguns adolescentes, a maioria das vezes meninas adolescentes, passam por palestras

de formação para serem facilitadoras dentro da própria ASSOMA, dando palestras sobre sexualidade, gravidez e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis para os outros/outras adolescentes. Por isso,

“seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las num teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso”. (FOUCAULT, 1988, p. 31, 32)

O envolvimento dos adolescentes em relação ao sexo é maior do que com as crianças, mesmo porque o interesse sexual das crianças está na curiosidade e dos adolescentes está em explorar o sexo. Ambos ligados ao prazer, as crianças descobrindo, os adolescentes explorando. Talvez ainda na instituição, não descobriram *como* ou não enxergaram a necessidade de ter um trabalho desse porte com as crianças, mais pelo zelo da moral e da condenação da sociedade.

A temática da sexualidade tem dimensões diferentes; as preocupações são muito próximas quando se trata de regular o impulso, mas as problemáticas passam a se diferir; além das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez em adolescentes (também preocupante nas crianças pela precocidade da maturação biológica do corpo e da chegada da menarca da menina atualmente) assuntos ligados à exploração do corpo e exploração sexual são mais enfáticos, enquanto que com as crianças a preocupação é de explicitar o corpo e o sexo para fazer com que deixem de perguntar, se interessar.

Numa experiência parecida há pouco tempo atrás: duas meninas adolescentes logo que me viraram chegar na instituição me confiaram um assunto que para elas era sério e muito importante, e precisavam que eu dissesse a verdade. Eram duas adolescentes, uma com 13 e a outra com 15 anos. Vamos chamá-las de Ct. e Cl respectivamente. Ambas com dúvidas sobre um mesmo assunto: gravidez e relação sexual. Pelo esclarecimento que tinham pareciam já ter trocado idéias sobre o assunto, já ter ouvido falar, ou seja, sabiam sobre o assunto. Uma delas inclusive, parecia saber como isso acontecia, tanto de uma perspectiva mais ilustrativa (como os pais ou a

escola procura mostrar isso para as crianças, sem envolver a relação sexual no processo – o exemplo da sementinha do pai e da mãe), mas também sabia como se dava a relação sexual em si. Mas o sentido que elas davam para a conversa era no interesse de saber sobre gravidez e não sobre sexo. A conversa se deu dessa forma:

- Cl: a professora vai ajudar a gente, né? É que a gente precisa muito conversar com você e é um assunto bem sério que ninguém pode saber!
- Karine: claro Cl.! Pode perguntar!
- Cl: mas você tem que dizer a verdade, não pode mentir!
- Karine: qualquer coisa que quiserem me perguntar que eu saiba responder, independente do seja, eu vou dizer a verdade e vocês sabem que podem perguntar o que quiserem, quando quiserem, e têm liberdade para isso!
- Cl: Tá, então vamos lá dentro!

Nos sentamos numa mureta que tem no salão interno da instituição.

- Cl: É segredo, isso fica só entre a gente, a tia T. não pode saber disso! ... a gente queria perguntar sobre gravidez!

Ct: risos

- Cl: para de rir, é sério! ... a gente queria saber como engravida.
- Karine: eu posso explicar: primeiro que para engravidar é preciso que um homem e uma mulher tenham relação sexual. Tá, como seria isso...

Interrupção:

- Cl: tá eu sei: tem que ter a sementinha do homem e a sementinha da mulher, quando as duas se juntam nasce o filho.
- Karine: Certo Cl! É preciso ter a sementinha dos dois: a do homem se chama espermatozóide e a da mulher se chama óvulo. Quando o espermatozóide alcança o óvulo, nasce um embrião dentro da mulher que se desenvolve na barriga dela. Mas para que o espermatozóide chegue no óvulo, para que ele entre na mulher, é preciso que o homem ...

Novamente a Cl. Interrompeu:

- Cl.: o homem põe o pênis na mulher...

- Karine: Isso Cl: o homem põe o pênis na vagina da mulher, mas não é isso que faz com que ela engravide. O espermatozóide está num líquido branco que o homem libera...
- Cl: é ...é mais gosmento, mais grosso que água.
- Karine: o nome desse líquido é sêmen. É no sêmen que está o espermatozóide. Mas quando o pênis está dentro da vagina da mulher, não dá para saber quando exatamente o sêmen sai! Então para isso é necessário usar a camisinha! Mas é preciso pôr antes de por o pênis na vagina... se vocês forem ter relação sexual com um menino e ele disser que sabe quando sai, eu digo que ele não sabe! Mesmo porque tem outro líquido que sai sempre e nesse líquido pode conter um pouco de sêmen, isso pode acabar engravidando a mulher também!
- Ct: a camisinha não é só para isso! Também tem doença, a AIDS, né professora?
- Karine: É Ct.! Tem várias doenças que podem ser transmitidas na relação sexual sem o uso da camisinha! Além da AIDS, da gravidez, tem muitas outras doenças que a camisinha evita! Por isso que não pode deixar de usar! Se não tiver, não faça! Porque se não, imagine uma menina na idade de vocês com um filho para criar!

A T. já chamou a atenção das meninas, pediu para que eu as liberasse porque tinham que voltar à sala de aula.

- Cl: professora, depois a gente termina a nossa conversa!
- Karine: no intervalo então! Vocês podem?
- Cl e Ct: Podemos! Obrigada professora! Depois a gente se fala!

Me deram um beijo e um abraço e foram para a aula.

Às vezes, o que falta não é a informação em si, mas como é transmitida, é importante que as meninas e os meninos tenham alguém com quem tenham mais liberdade para perguntar, sem serem reprimidos pela dúvida, pelo simples fato de que isso não deve ser feito! Penso que, não é proibindo ou deixando de falar no assunto, que o fato vai deixar de acontecer. Não é possível evitar o diálogo sobre sexualidade, muitas vezes, por falta de apoio deixará de se cuidar, de ter uma vida saudável, podendo contrair doenças sexualmente transmissíveis (DST) ou uma gravidez precoce.

No intervalo apenas a Ct. retornou para conversarmos. Ela não tocou no assunto, apenas quando começamos a falar de namorados com as meninas que estavam ali, ela nos contou que estava namorando. Um menino que tem a mesma idade dela e que joga capoeira. Então, eu disse à ela que o 'papo' que tivemos anteriormente não era para ser esquecido, e agora que ela está namorando, era necessário ter os cuidados mencionados. Entendi que a dúvida estava relacionada com a urgência da informação, mas por medo de falar, ser reprimida, se expor, ela não tem liberdade para perguntar à outras pessoas ou mesmo para a mãe ou o pai, pela reação que eles podem vir a ter.

Os perigos que o sexo representa (gravidez, doenças, abuso/violência sexual) justificam o caráter exaustivo da inquisição a que é submetido o sujeito. Dessa forma através da confissão se faz funcionar os discursos da verdade, serve de análise, mas, estes ainda não são 100% verdadeiros; o sexo é algo muito mais complexo de ser narrado, e mais difícil ainda de ser dito quando acompanhado de um ato de violência – abuso sexual ou estupro: coage e inibe, envergonha aquele que o sofreu.

O sexo quando invasivo, forçado, infringindo a privacidade/intimidade da outra pessoa, é considerado crime, uma violência bárbara, mas que na vida desses jovens – crianças e adolescentes – está tão presente que chega a fazer parte da rotina de alguns deles/delas, como algo corriqueiro, até banal, pelos abusos cometidos, sofridos e consentidos.

4.3 Violência sexual: relações de dominação

Certo dia dois meninos chutavam uma bola ao gol. Daí a pedagoga da instituição chamou O J. e o G. para terem uma conversa. Logo que voltaram, o J. não queria me contar o assunto da conversa, porque queria segredo. Ele, receoso, disse que o A. abusou de um menininho dentro do banheiro da ASSOMA (ele preferiu não dizer quem era o menino). Ficou sabendo do acontecido porque quando ele e o G. passavam pelo banheiro, ouviram o menininho se recusando a fazer alguma coisa e sendo ameaçado pelo A. Aí escutaram J. *“O A. obrigou o piázinho a abaixar a calça e fazer besteira”*. Querendo entender o que estavam dizendo perguntei *“o que é*

besteira”? E ele respondeu: “... é dá o cú”. Eles contaram toda a história para a pedagoga. Mas num encontro posterior com o A., ele disse que se perguntarem alguma coisa ele negará tudo, já o que o A. os ameaçou “*vocês vão ver só uma coisa*”. Então eles disseram: “... *só não bata no menininho*”.

Na verdade eles temiam que o menino sofresse algum tipo de agressão novamente, já que era um menino pequeno e fatalmente seria uma vítima mais fácil, pois contra os dois maiores não poderia ser feito nada, pois sabiam se defender.

Para entendermos essa situação de abuso do menininho pelo A., temos que procurar entender as relações de poder ali presentes. Segundo Foucault citado por DIEZ (1993, p. 18) “as relações de poder não são casuais ou subjetivas, mas racionais e intencionais, táticas explícitas que não se inscrevem na autoria de um cogito individual, mas em estratégias que, generalizadas, emergem como anônimas, e ao encontrar condições de possibilidade em seu processamento,...coordenam táticas loquazes cujos investidores ou responsáveis quase nunca são hipócritas”.

Há uma intencionalidade naquela atitude de J., seja ostentação de poder, seja pelo prazer, seja por dominar o outro, infringindo os limites permitidos de conduta: “... prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestí-lo”. (FOUCAULT, 1988, p. 45)

Essa supervalorização própria por estuprar/violentar o outro, mostra-o perante as demais pessoas como forte, dominador, além do que para eles o fato de estabelecer relação sexual com outro menino não está atrelado a homossexualidade, mas ao domínio da relação, aquele que estupra é o mais forte, o ativo, o dominante.

Segundo os dizeres de FOUCAULT (1998) o poder e a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem, constitutivas de sua organização, como correlações de forças que formam cadeias ou sistemas bem como suas estratégias de aderência/persuasão.

Esse desvio de conduta pode estar relacionado com algo também sofrido por J., a tentativa de reproduzi-lo e a transferência de sua condição de vítima, àquele que exerce poder. Poder esse que circula, nunca tem uma origem ou um fim, mas está instaurado numa rede de inter-relações entre as pessoas. Não há poder sem resistência, pois não haveria imposição, no caso aqui esse poder é utilizado para

satisfação de prazeres, seja sexual, seja de dominação, uma correlação de forças nunca estáveis de dominação. Essa atitude de J. também pode ser reflexo/fruto/signo de uma violência sofrida, de resistir a uma imposição, por ter sido vítima da coerção e do poder.

Essa situação serve para pensarmos que tipo de abuso essas crianças passam e que situações tem que enfrentar em casa e na instituição. Esta não é uma história fantasiosa de criança, mas a realidade presente ali, narrada por eles, bem próxima de nós e que deve ser considerada e trabalhada com as crianças e adolescentes.

Digo isso porque já ouvi relatos de outras crianças sobre situações similares, das quais também considero a hipótese de que existam invenções. Nem tudo o que eles/elas dizem é verdade, algumas são histórias inventadas e reinventadas a partir daquilo que vêem e escutam dos outros. Porém, a ex-educadora da brinquedoteca confirmou que existe um comportamento sexualmente exacerbado por parte das crianças, quando duas crianças fugiam da sala de aula, volta e meia vão para o banheiro ou se escondem, e em algumas das vezes, ao procurá-los, a professora os flagrou com as calças arreadas fazendo (ou tentando fazer) algo como o ato sexual ou imitando-o, utilizando suas genitálias.

Em casos como este, a assistente social esclareceu que já foram pegas crianças e adolescentes transando escondidos na ASSOMA, como também explica que muito do que acontece é curiosidade, ou seja, a descoberta da sexualidade, da exploração do corpo e dos órgãos sexuais. Mas a falta de pudor e de censura, talvez tenha suas origens no que eles/as vê e presenciaram dentro do ambiente da própria casa, com apenas um quarto ou um cômodo na maioria das vezes, onde todos dormem juntos.

Essa história só pôde ser contada pela ex-educadora frente à curiosidade que tive ao me deparar com uma situação que presenciei com as crianças. Num dia no parquinho, o Dn. (5 anos - um menino da oficina da brinquedoteca) estava sentado no escorregador enquanto as outras crianças ali presentes se divertiam com o assunto que estava rolando entre elas. Elas falavam sobre o Dn., que ele foi pego "*fazendo besteira*" com o D. (5 anos) também da brinquedoteca. Perguntei a eles o que era "*fazer*

besteira?” E todos riam e achavam graça da minha pergunta. Um menino, timidamente, disse: *“fazer besteira é fazer besteira professora”* e logo foi interrompido por outro menino que disse: *“- não é não professora! Fazer besteira é dar o cú!”* E disse também que os dois meninos estavam com as calças abaixadas dando o cú um para o outro. O Dn. ria e achava graça da situação: todas as crianças em volta dele querendo saber mais. Eu perguntei: *“é verdade isso Dn.?”* e ele respondeu que sim e fez um movimento afirmativo com a cabeça e ainda riu como se estivesse encabulado, mas satisfeito com a situação, na qual passara a ser o centro das atenções. Eu perguntei novamente se era verdade, ele afirmou e outro menino disse: *“é verdade professora! Pergunta pra tia T!”* A partir de então, passei a acreditar que aquilo não era mentira. É bem provável que o coito não tivesse ocorrido, mas é uma imitação do ato da relação sexual.

O Dn. está realmente em plena descoberta do sexo, pois quando trabalhei na aula de recreação, o Dn. estava deitado no colchonete de barriga para baixo, fazia um movimento com o quadril para cima e para baixo, como num ato sexual. Ao fazer a entrevista com a Assistente Social comentei os fatos que presenciei e ela assinalou que ele é uma criança e está descobrindo a própria sexualidade, pondo o pipi para fora, vendo o pipi do outro coleguinha, com a inocência de uma criança que explora seu corpo, mas não é só isto, ele também reproduz coisas que presencia em casa ou assiste na televisão. Na realidade tudo que está envolvido em sua vida também tem seu papel formador: a televisão banaliza o sexo da forma como é explícito na mídia atualmente; além disto, “nas casas das crianças, muitas vezes, toda a família dorme num único cômodo e até num mesmo colchão... e para ele é corriqueiro presenciar os pais fazendo sexo” diz a assistente social.

A correlação que a criança faz inconscientemente do que é presenciado em casa e do que é exposto na televisão vai construir sua sexualidade e identidade sexual. “A sexualidade é “apreendida”, ou melhor, é construída ao longo da vida, de muitos modos, por muitos sujeitos... atribui o caráter construído da sexualidade não apenas à questão pessoal, mas a social e política, e que não é algo que possuímos “naturalmente” dada pela natureza. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na sua posição de que todos vivemos nosso corpos, universalmente, da mesma forma”. (LOURO, 1999 p.11)

Tais observações nos permitem entender que o contexto social e cultural em que a criança está inserida, o ambiente doméstico, familiar, das ruas e da instituição, ou seja, o meio e as pessoas à sua volta é que vão influenciar as experiências próprias de cada uma delas, dentre as quais o indivíduo apreende tudo aquilo que é mostrado, vivenciado, experimentado.

Observamos, porém, que dependendo do contexto sócio-cultural esses valores assumem conotações diferentes de acordo com cada cultura. Todos esses detalhes que cada criança e adolescente vive e presencia, vão construir suas identidades de gênero e sexuais. "... tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto". (LOURO, 1999 p. 10)

Nossa forma moralmente correta, instituída de regras convencionadas histórica e socialmente de ver e compreender os comportamentos foge do subjetivo e ainda "não-compreendido" pela criança, pois este ato pode ter inúmeros significados para cada uma das crianças envolvidas e não podemos determinar o que estão fazendo, o porquê ou mesmo julgá-las, sendo que não enxergamos, entendemos e sentimos da forma que elas o fazem. O que pode ser pensado é quais as conseqüências desse tipo de comportamento ou ainda perguntar de que forma este comportamento pode influenciar positiva ou negativamente na vida futura dessas crianças? É necessária orientação sexual na vida destas crianças e adolescentes para que possam ter uma vida sexual futura saudável.

A sexualidade exacerbada, aflorada tão precocemente, tem diversos motivos e fatores que a determinam, seja a mídia, ter presenciado uma relação sexual, mesmo em condições diferenciadas podemos investigar também se esta criança não está envolvida sob pressão, abuso, num caso de estupro ou até prostituição.

Sofrer violência sexual pode acarretar em diversas conseqüências e seqüelas. O trauma e o medo fazem com que se fechem em si mesmos ou que silenciem pela repressão, ameaça e violência que podem vir a sofrer. Essa submissão pode desestruturá-la psicologicamente de forma a influenciar na formação da personalidade. Tal angústia e medo incutidos nessa criança, faz com que tenha atitudes de defesa como o distanciamento ou a revolta expressa em atitudes agressivas e também na

reprodução da violência sexual sofrida. Sabe-se de muitos casos de crianças da instituição que são estupradas pelos pais ou pessoas da família ou próximas.

4.4 Meninas e Meninos: confronto com os estereótipos

No comentário de uma das meninas sobre a habilidade corporal de sua colega ao executar acrobacias difíceis de ginástica artística: “ *a J. é um piá, só que sem pinto!*”

Nessa colocação, feita pela S, esta atribui a força física e destreza como características dos meninos, pois aqueles eram movimentos que a maioria dos meninos conseguiam fazer e a J. é uma das únicas meninas na instituição que o realiza. A forma como a J. se comporta, se veste é parecida com a de um menino. Isso faz com que J. seja uma transgressora das normas de conduta do estereótipo feminino socialmente aceito, sendo do jeito como ela é, de forma espontânea. Um dia J. perguntou se ela é bonita, e isto talvez demonstre a sua preocupação em saber o que as outras pessoas pensam dela, mesmo se comportando e se vestindo como um ‘menino’.

Felipe (2000, p. 118), trabalhando com a idéia de Blanchard, no que diz respeito à adequação do comportamento em relação ao sexo. Ao sexo feminino é exigido um certo pudor e um comportamento mais recatado em relação ao homem – quanto ao asseio, maneira de se comportar, de se vestir, cultivo à beleza, à simplicidade, tida como qualidades inerentes do sexo feminino. Na ASSOMA, algumas dessas formas de ser e se comportar não se adequam a estereótipo feminino, como no exemplo acima citado.

As meninas da ASSOMA quanto a terem pudor, estão longe de serem recatadas e simples, pelo contrário: algumas são “despudoradas”, além do fato de se vestirem com aquilo que lhes é dado/doado, não tendo opção de escolherem o que ou como vestirem-se.

Se trabalharmos com os dizeres de Blanchard (1902) citado por FELIPE (2001, p. 119), este faz menção a uma outra representação de mulher – a louca – que se contrapõe àquela imagem feminina pudica. O autor usa esse termo para determinar que uma esta é o oposto de uma mulher que se cuida, tem finos tratos, é recatada e delicada, ou seja, uma mulher desleixada e extravagante. As meninas que freqüentam

a ASSOMA não estão preocupadas em ostentar esse padrão de comportamento feminino contido e recatado, mesmo porque não têm parâmetros para agirem de tal forma. Algumas criadas apenas pelos pais, convivem com irmãos e outras ainda provindas de casas de apoio, não conhecem outra maneira de ser se não àquela apreendida com o convívio, não têm oportunidade e nem condições de optarem.

Elas têm sim uma certa vaidade, que lhes fazem pintar as unhas, passar batom e usar bijuterias, mas não se preocupam em serem delicadas, apenas em não serem consideradas meninos, e serem vistas como meninas, ou seguindo o exemplo da mãe, da irmã, de uma foto de mulher de revista ou assistindo na tv – com as imagens de mulher com as quais convivem. Em alguns casos e algumas situações, essa preocupação não existe, pela necessidade de se protegerem de atos de violência e abuso sexual, aos quais estão expostas nas ruas, e sujeitas nos ambiente de convívio, e até mesmo na própria casa. Esse é um dos motivos do comportamento agressivo que emerge da necessidade de se protegerem. As meninas enfrentam os meninos. Para algumas delas, é um orgulho serem reconhecidas pelos meninos, tratadas de igual para igual, seu potencial para fazerem as mesmas coisas ou serem tão habilidosas quanto eles, ou mesmo melhores que eles.

Tais representações¹¹ instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidade sexuais de meninas e mulheres, meninos e homens, instaurando saberes, produzindo ‘verdades’, de modo a regular e normalizar a vida das pessoas.

Ao mesmo tempo é interessante observar que existe a preocupação por parte de algumas das meninas que frequentam a instituição em ter uma imagem feminina, como no caso daquelas que vestem saia, sandália e usam maquiagem. Por outro lado, existem aquelas que se vestem de modo que seus corpos não fiquem em evidência. Para algumas a intenção é de não sofrerem violência e abuso sexual, como para outras, o convívio num ambiente em que as características femininas não são valorizadas, a menina acaba se portando como exigem dela.

¹¹Conceito de uma perspectiva pós-estruturalista, como uma marca real, visível e significativa do conhecimento, e não como mera representação mental. (Para Tomaz Tadeu da Silva (1999, pág 65) representar significa “em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento (...) A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar: é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder”).

As meninas não negam sua sexualidade, mas se protegem de abusos e querem disputar de igual para igual com os meninos. **Serem tão visíveis quanto eles, não se deixam esconder, buscam se afirmarem e conquistar espaço.**

Em todas situações observadas as meninas agem procurando demonstrar força e brutalidade, sendo agressivas e hostis, utilizando deste recurso como meio de defesa à violência que sofrem e que podem vir a sofrer como estupros, agressões e desrespeito.

Pode-se dizer que eles/elas não se preocupam com os estereótipos sociais masculinos e femininos de forma a procurar reproduzi-los e se encaixarem nos padrões determinados como “normais”. Contudo, se observa que alguns dos valores padronizados na sociedade estão presentes nos seus comportamentos, aqui gostaria de comentar que dificilmente não estariam presentes, mesmo porque estas crianças e adolescentes fazem parte da cultura que estão inseridos. Da cultura da sociedade.

Já os meninos demonstram sua masculinidade, no medo de serem tocados por outro menino, e isto é uma constante nas atividades, “- êêê tia! Tá me estranhando é? Eu não vou ficar perto de homem!”, ou seja, os meninos procuram também ter atitudes que reforcem sua virilidade, sua imagem de “macho”. Ser macho está relacionado com a coragem de transgredir, de agredir e de não estudar, mas tendo a competência de ser aprovado, mesmo que seja utilizando-se de outros subterfúgios. Essa ideologia é postulada por aqueles que impõem seu poder na base da força, da ameaça e da agressão.”(CAMACHIO, 1990).

“(…) a representação do gênero masculino é articulada à sexualidade de um modo mais central do que a do gênero feminino. Pouco importa sob quais bases foi fundamentada essa representação; o que importa é que ela teve, e ainda tem, efeitos na produção de sujeitos masculinos e femininos. Essa representação exerce um ‘efeito de verdade’, e, portanto, pode interferir nas formas de ser homem ou se ser mulher”. (LOURO citada por FELIPE, 2000, p. 123)

“A possibilidade de exercer livremente outras formas de masculinidade talvez tenha se constituído como o grande problema a ser resolvido, tratado vigiado”. (FELIPE, 2000, p.123) Essas diferenças hoje são mais ‘toleradas’, não mais consideradas ‘anormais’, mas o que se põe em questão não é a opção sexual, mas, a precocidade dessas relações (como no caso de *Dn.*), as condições em que se dão e a

violência presente como forma de dominação e exercício do poder por meio de força, agressão física, repressão e o medo que faz a vítima sucumbir (como no caso de A.).

“A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de determinada cultura e, portanto com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Foucault citado por LOURO (1999) afirma que ‘sexualidade é um dispositivo histórico’, sendo um dispositivo social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de “múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.” (LOURO 1999, p.26) Sua definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência de nosso olhar.

4.5 Identidade, preconceito, auto-estima: produção e reprodução da violência

A ASSOMA é de fato um lugar de identificação das crianças e adolescentes que freqüentam ou freqüentaram alguma vez este espaço, já que passam boa parte de seu tempo e de sua vida na instituição.

Eles/elas se identificam e são identificados enquanto “crianças e adolescentes da ASSOMA”, e sofrem preconceito aonde quer que vão, sentindo-se discriminados e marginalizados pelas pessoas à sua volta. Algumas crianças e adolescentes entendem o âmbito social que estão implicados nessa questão enquanto outras crianças menores, ainda não compreendem a dimensão que isso pode ter.

Mesmo ao deixarem a instituição, continuam sendo discriminados ao se candidatarem a uma vaga de emprego, pelo fato da instituição atender meninos e meninas em situação de risco. Isto fica marcado em suas vidas, inscrito como forma de diferenciação, em seus rostos e documentos. “Preconceito que aprisiona o sujeito em uma rede de significantes, designando-o a ocupar sempre o mesmo lugar no universo simbólico”. (ARAÚJO, 2001) Esta forma de discriminação faz com que alguns rebelem-

se contra a sociedade, pois só eles/elas sabem o que sofrem com a indiferença, a pena e o medo no olhar das pessoas nas ruas ou nas proximidades da instituição.

Sentem a dor e o desprezo de “não fazerem parte” dessa tão (des)figurada sociedade, pois não sentem-se como parte dela. Quando queriam apenas ter acesso, são rejeitados; quando gostariam de ter apenas uma possibilidade, lhes é negada; quando queriam apenas fazer parte, são excluídos. Só queriam ser respeitados e considerados como pessoas; cidadãos - crianças e adolescentes como são e tem direito.

Além dessa falta de auto-afirmação e auto-estima, a mídia e a sociedade cumprem cruelmente seu papel de massificação e homogeneização das pessoas, excluindo essas crianças e adolescentes dos seus direitos de cidadão, de forma que eles/elas não enxerguem que são parte integrante dessa sociedade, da qual são esquecidos, deixados à margem e vivem a margem da sociedade, portanto marginalizados.

Eles/elas não têm perspectivas, pois não se “encaixam” nos padrões de identificação pré-estabelecidos pela cultura social capitalista, quando na verdade são excluídos da mesma sociedade que os criou assim, não vislumbrando possibilidades nem perspectivas, tendo somente uma visão de mundo a partir do contexto e cultura sociais da pobreza e miséria que estão inseridas. Não têm convicção em si mesmas... como teriam se ninguém as valorizam?

Barbaridades cometidas por uma sociedade omissa aos problemas de desigualdade social e violência, cometidas principalmente com crianças e adolescentes. Tempos esses em que a violência é assistida na televisão que a exibe de forma banal e a clama em forma de espetáculo, nos programas e noticiários, provocando ainda mais medo naqueles que assistem a tudo enclausurados nas suas casas.

Ressaltar a importância do estudo na vida profissional e pessoal, mas como fazê-lo se o que eles têm como exemplo é que o traficante é que comanda a favela, detém mais poder, tem armas para matar quem e quando quiserem, ou ainda o assaltante de banco é aquele que fica rico? De certa forma não estão muito enganados, pois alguns políticos roubam não só bancos mas cofres públicos e estes sim estão ricos de fato, mas desses "ladrões" e roubos eles não têm conhecimento. Eles conhecem é o

assaltante de banco armado, que foge para não levar tiro e vive se escondendo da polícia.

Exemplo desses valores está explícito na brincadeira "de RONE" de três meninos da ASSOMA: eles simulavam atirar uns nos outros com pedaços de tronco e madeira que eles tinham como as 'armas'; me aproximando e ao perguntar como era a brincadeira, eles disseram que tinham dois policiais e um ladrão. No chão haviam demarcações com pedaços de tronco, pedras e restos de tijolos, que delimitavam os 'territórios' de cada um deles, dentro dos quais estavam guardadas as armas de cada um. Perguntei porque os policiais estavam querendo matar o ladrão, o que ele fez? Um dos meninos disse que ele "estrupava" e matava pessoas e colecionava as cabeças, mas o menino que era o ladrão disse que ele assaltava bancos. Perguntei porque ele fazia isso? Por que ele queria ficar rico. Então eu disse: mas do que adianta ficar rico, se a polícia vai perseguí-lo e podendo até matar? O que adiantará ser rico e morto? O dinheiro vai ser perdido! Ele me disse antes de mais nada: "- O dinheiro eu vô dá pra minha mãe!" E o outro menino que era o policial disse: " - É! Nós mata o ladrão depois que ele assalta o banco e fica com todo o dinheiro!". Tinham armas e identificavam-nas: bazuca, revólver, metralhadora, fuzil. Na brincadeira, esperavam o ladrão sair de seu esconderijo e fazendo barulho de tiros com a boca, fingiam 'metralhar' o bandido, e este balançava o corpo simulando estar sendo baleado e caía no chão. Quando este estava 'morto' os policiais entravam no esconderijo do bandido e pegavam suas armas. Eles disseram que era só brincadeira, mas o quão forte isso está presente na vida deles, sem dúvida, os incitam a reproduzir em suas brincadeiras.

A agressão se dá dessa mesma forma, bem como as lutas corporais, o sexo, o xingamento... é a imitação da realidade vivida.

A agressão é manifesta nos corpos das crianças e adolescentes da mesma forma que em seus comportamentos: em alguns/algumas deles/delas são visíveis marcas e cicatrizes da violência física que sofrem em casa e mesmo na ASSOMA. Algumas crianças vêm nos mostrar cicatrizes mas quando perguntamos como se machucaram, desvirtuam ou contam dando uma explicação não muito seguros do que dizem.

Seus comportamentos agressivos e a inconstância de suas atitudes, está atrelada à isso: à instabilidade dentro e fora de casa, à violência sofrida. Dois meninos com o qual tive mais contato nesse ano de 2003, um criança ainda e o outro pré-adolescente, estão constantemente agredindo os colegas. Chutar a bola longe, reclamar, brigar, chutar à todos por quem eles passam, ... necessitam de atenção e quando submetidos à situações que não estão acostumados - ou um beijo, um abraço, brincadeiras ou cócegas - ficam atordoados, desapessoados, sem reação, se desarmam.

Quando um deles um dia resolveu tomar a bola dos colegas que jogavam e ainda chutou o menino que estava com a bola, fui atrás dele e disse que brincasse junto com os demais, ele me evitou e fugia de mim. Segurei-o pelo braço e o abracei, ele, resistindo, comecei a fazer cócegas e mandar beijinhos para ele. Atitudes que eles não estão habituados os deixam encabulados e quebram a feição fechada, por acharem graça ou mesmo ficarem ruborizados. Esse menino não sentia cócegas, mas estava gostando do carinho em vez do xingamento, das cócegas em vez do tapa e da brincadeira em vez do sermão, não reagindo de maneira a espernear e fugir, mas aceitando pacificamente. Quando eu o abraçava ele soltava o peso do corpo e dizia "- a tia não vai conseguir me levantar". Por alguns momentos ele se via sorrindo, aceitando, tendo atenção e carinho, não se importando mais com o jogo e com a bola que tanto perseguia e o incomodava.

A complexidade da natureza das atitudes deles/delas foge do nosso conhecimento - ele pode estar exprimindo o sofrimento que passou no dia anterior, pode estar irritado em ver que os outros/outras coleguinhas estão se divertindo, ou mesmo precisando apenas de atenção, sentir-se importante, capaz, querido por alguém.

Não podemos determinar o que causa atitudes agressivas nas crianças e adolescentes... as causas são inúmeras, complexamente entrelaçadas, que combinam-se sem uma lógica linear, ou mensurável. Por isso não podemos atribuir à esses aspectos nomes, saberes convictos de certezas, determinando o quê e como são as coisas e as pessoas.

A dimensão da formação do indivíduo foge de nossos saberes, mesmo buscando justificativas ou motivos para conseqüências, não saberemos nunca exatamente como isso se dá no interior de cada ser.

As crianças e adolescentes da ASSOMA representam uma imagem de perigo à essa “sociedade de vidro”, quando na verdade essa “sociedade” não quer é se responsabilizar pela situação na qual estes jovens se encontram. À essas crianças e adolescentes são negadas oportunidades além de excluí-las/os daquilo que lhes é de direito assegurado por lei. LUMATTI (2001, p. 16) questiona: “até que ponto uma sociedade que permite a miséria, que é uma condição de extrema violência no que se refere aos direitos humanos, não percebe que é na atitude de suas crianças que ela recebe seu troco?”

Essa violência fruto dessa sociedade capitalista, competitiva, individualista, que com toques de fetiche e sadismo da mídia, alimenta a prática do consumo e incute e dissemina a violência entre as pessoas Essa mesma sociedade que a teme, é quem os cria.

5. PARA PENSAR ALÉM DA RE-EDUCAÇÃO

O objetivo deste estudo foi de analisar quais as diferentes formas de violência manifestadas na prática pedagógica com crianças e adolescentes em situação de risco da ASSOMA. Afirmei que a instituição é um local onde os jovens brigam, criticam, depredam, mesmo porque a maioria deles são obrigados a freqüentarem pela necessidade da bolsa-auxílio. Um dos objetivos da instituição é formar as crianças e adolescentes para atuar no mercado de trabalho.

No ambiente criado para reeducá-los sofrem agressão física; maus tratos; abuso sexual. As formas de violência ficam evidentes na maneira de agir, falar, vestir, se comportar, se relacionar, se expressar. Há violência institucional simbólica, na imposição da autoridade, exercida, muitas vezes, por hábitos sociais, pelos professores e funcionários da instituição: uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

O lugar de identificação das crianças e adolescentes que freqüentam ou freqüentaram alguma vez este espaço institucional marca suas vidas, já que passam boa parte de seu tempo e de sua vida na instituição. Eles/elas se identificam e são identificados enquanto “crianças e adolescentes da ASSOMA”, e sofrem preconceito aonde quer que vão, sentindo-se discriminados e marginalizados pelas pessoas à sua volta. Algumas crianças e adolescentes entendem o âmbito social que estão implicados nessa questão, enquanto outras crianças menores, ainda não compreendem a dimensão que isso pode ter.

De acordo com dados do resumo para imprensa do Unicef do Relatório da Situação Mundial da infância 2003, cuja temática é a participação da criança com ênfase na responsabilidade dos adultos, argumenta-se sobre a participação infantil como garantia de seu crescimento e desenvolvimento, respondendo às oportunidades educacionais e chegada à adolescência com confiança, assertividade e capacidade para contribuir com o diálogo e as práticas democráticas em casa, na escola, na comunidade e no país. Elas têm também idéias, experiências, e discernimentos diferentes que enriquecem as idéias dos adultos, contribuindo de maneira positiva. A construção da democracia, respeito pelos direitos e dignidade de todas as pessoas, por

sua diversidade e direito de participar nas decisões que as afetam, são apreendidos antes e melhor na infância, justifica o Unicef no Relatório da Situação Mundial da Infância 2003.

“Neste momento em que tantos milhões de crianças passam fome, estão doentes ou são exploradas, a questão crítica não é **se** as crianças participam, mas **de que maneira** elas participam. O que nos cabe neste momento é melhorar a qualidade de suas interações e das interações de todas as crianças com seu ambiente social”, são metas de desenvolvimento dos estados membros da ONU (Organização das Nações Unidas) para que na escola bem como em outros espaços, possam pensar em outro tipo de socialização, “onde se permite que as crianças pensem de maneira crítica, onde podem aprender sobre seus direitos, e responsabilidades, e onde se preparam ativamente para desempenhar seu papel como cidadãos.” (UNICEF - Relatório da Situação Mundial da Infância 2003)

Que a educação deve ser autêntica, partindo dos próprios jovens, em seus próprios termos, em sua própria realidade, de acordo com seus próprios sonhos, opiniões, esperanças e preocupações.

A participação infantil pode assumir diversas formas, como obrigações e compromissos, pois nem toda participação precisa ser ativa, social, objetiva, construtiva de uma maneira que se faça visível ou grandiosa. O envolvimento que este jovem vai ter, a delimitação de limites, atribuição de responsabilidades e compromisso com ele e com o grupo social a que pertence – como as pessoas de sua convivência – é que vão possibilitar a formação dele enquanto indivíduo e cidadão, onde a participação precisa ser efetiva sim, e principalmente para ele próprio, onde ele passe a ter uma melhor compreensão e consciência política para entender e atuar no mundo e a sociedade à sua volta.

Essa participação está implicada também na mudança dos adultos em relação às crianças, maneira de pensar e de agir – mudança de uma abordagem excludente para outra inclusiva – de um mundo unicamente definido por adultos para outro no qual as crianças contribuam para a construção do tipo de mundo que desejam viver.

Os governos nacionais devem fornecer a estrutura política e institucional – e a liderança – que irão sustentar iniciativas locais.

“Os adolescentes são os herdeiros mais imediatos do mundo: são o próximo grupo etário a ter acesso às vantagens e às oportunidades da vida adulta. Mesmo assim, em cada sociedade, os adolescentes constituem o grupo etário mais exposto à marginalização, abusos, exploração e negligência, e permanecem em um limbo perigoso, não sendo suficientemente jovens para inspirar atitudes protetoras por parte dos adultos, nem tendo

idade suficiente para conseguir o poder e as possibilidades da sociedade adulta. Quase todos os países têm populações de adolescentes desperdiçando a vida nas ruas dos centros urbanos. As estimativas mais recentes registram em 100 milhões o número de crianças". (UNICEF - Relatório da Situação Mundial da Infância 2003)

"No Brasil, meninos e meninas que vivem nas ruas das cidades fundaram o MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua), um espaço para participação que permitiu que esses jovens tomassem consciência de seus direitos e lutassem por eles, e que reorganizassem suas perspectivas de vida. Em 1985, educadores de todas as partes do país, que já trabalhavam com crianças de rua, fundaram um movimento após um encontro nacional de delegações de adolescentes representando grupos locais. O movimento teve impacto significativo na reforma da legislação nacional e desempenhou papel fundamental denunciando grupos de extermínio. Participando do Movimento, meninos e meninas que passaram algum tempo nas ruas, aprendem como voltar para a vida com a família e a comunidade, freqüentam a escola e desfrutam de um espaço que é seu, onde podem lutar pelos seus direitos." (UNICEF - Relatório da Situação Mundial da Infância 2003)

Para que aprendam a colocar em prática valores democráticos, eles dependem da possibilidade de compartilhar com os adultos controle, poder, tomadas de decisão e informações.

Para que as crianças tenham voz, precisam também ter acesso a informações oportunas e compreensíveis tendo em vista seu estágio de desenvolvimento intelectual particular, sendo que estas, em muitos casos, é uma questão de sobrevivência, com urgência ao que tratar de HIV/AIDS.

As crianças e adolescentes tem uma capacidade muito maior do que normalmente supomos. Entretanto, para milhões deles/delas forçados a se envolverem em conflitos armados ou condenadas a uma meia-vida de escravidão sexual ou de trabalhos que envolvem riscos, os desafios são muito maiores do que qualquer criança precisa suportar. O mundo deve protegê-las de maneira muito mais consistente do que já vem sendo feito e abrir as portas para sua participação junto à sociedade. Abertas as portas, aqueles/aquelas que passarem por ela além de acesso a informação e direitos assegurados, serão mais capazes de se proteger e dificilmente é possível construir um mundo adequado para a criança sem ouvir cuidadosamente o que ela tem a dizer.

O que procuro através do trabalho do projeto jogos cooperativos desenvolvido na instituição juntamente com os outros acadêmicos, é buscar junto às crianças e adolescentes desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo, no qual cada um de nós possa ajudar um colega, bem como esse colega possa ajudá-lo também, levando essa experiência como uma forma de aprendizado para suas vidas.

Buscar que se respeitem e se entendam enquanto grupo - consciência de que os valores e objetivos coletivos são consonantes com o grupo. Mas para tal, é necessário que todos na instituição se dediquem em prol disso, buscando realizar um trabalho de forma harmônica, coerente, em que todos que ali estão, educadores/as, professores/as, assistente social, pedagoga, coordenação e nós lutemos pelos mesmos princípios e ideais no trabalho que desenvolvemos, em prol de uma educação das crianças e adolescentes no sentido de se tornarem sujeitos de aprendizagem.

Contudo, o que acontece nas aulas e mesmo fora delas nos intervalos e conversas que temos com as crianças e adolescentes, é importante para compreender um pouco mais da realidade “daquelas” crianças, o porque de comportamentos agressivos, demonstrações de carência e afetividade em demasia conosco e como a violência se faz presente e influencia na vida deles/delas. Pelo trabalho com a Educação Física na recreação, buscamos possibilitar reconhecimento de si, seu corpo, sujeito, sua existência, a existência do outro, interação e inter-relação com o meio e com o outro e a reflexão de suas atitudes enquanto pessoa. Através do trabalho em grupo buscamos a relação de respeito mútuo, compartilhar possibilidades e idéias, mas não levamos isso de forma imposta ou autoritária. O que se espera é partir delas a compreensão do que levamos como proposta de atividade e que a partir disso, cada um transforme suas atitudes, cada qual no seu tempo, dentro de suas possibilidades.

Temos a expectativa de que através do projeto na ASSOMA possamos participar cada vez mais unindo "diversidade" e "respeito" e incentivando o diálogo entre os alunos/as como uma das formas de lidar com a violência. Para CAMACHO (2001) “...seria importante estender a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos até os (pré)conceitos que fomentam as práticas do cotidiano... significa o transporte da vida do mundo relacional até o mundo pedagógico, ou seja, o entendimento de conceitos como identidade, alteridade, diferença, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação, violência, etc.

Como proposta, não devemos desconsiderar seus códigos, comportamentos e regras, mas proporcionar alternativas de atuação enfatizando que existem outras possibilidades para a mudança de atitude. “A violência é uma recusa da palavra, a negação do outro como ato social, exige que se tente entender as mensagens

implícitas nos atos de violência. Fica claro, portanto, a necessidade de "desnaturalizarmos" a violência, sob pena de, em não o fazendo, acabarmos por banalizá-la a tal ponto que nada mais tocará nossa sensibilidade, tornando-nos cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos." (SANTOS, 2001).

Propiciando uma alternativa para a construção de um futuro, propiciando vínculos e traços de identificação para que estes assim como outros jovens nessa situação possam traçar e construir seus caminhos.

O trabalho desenvolvido na ASSOMA parte do pressuposto que o aprender é sempre uma troca e um desafio. Com isso vivemos numa contradição dentro deste trabalho. Ao mesmo tempo que fazemos parte do mundo destas crianças, em diversos momentos sentimo-nos participantes de outro mundo. Nesta situação não sabemos se são eles os excluídos do nosso mundo ou nós do deles, a única certeza que temos é que a partir deste pressuposto o aprendizado e crescimento é mútuo. "... assim, nos damos conta de que somos, fazemos e nos construímos sujeitos de nossa própria experiência à medida que estamos sendo." (COSTA e SILVA, 2003, p. 24). Isto é, aprendemos na própria ação, no desenvolvimento do nosso trabalho.

Como buscar uma melhoria para a vida destas crianças, num local onde as normas não estão preocupadas com o bem estar e educação delas, mas sim na exploração destas enquanto mão de obra barata?

Tal discussão remete à problemática do modo como o professor deveria atuar na sala de aula, bem como na formação dos educadores para trabalhar com as crianças e adolescentes nas oficinas. Como a própria assistente social nos conta: "*é necessária a reciclagem os educadores*".

Como ponto de desfecho é importante que os profissionais que trabalham com essas crianças e adolescentes compreendam a "violência no espaço escolar, um espaço social marcado por um desencontro entre a instituição e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades", para lidar com a conflitualidade e a agressividade, como elementos dinâmicos do espaço institucional. Da mesma forma, não tratar a violência de forma banal, onde ela tenha se tornado algo tão comum que passe despercebida, sendo considerada natural. É importante propor intervenções sobre os atos de violência, nas quais se

estabeleçam limites, instaurem regras e sejam estabelecidos espaços para satisfação de necessidades das crianças e jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, induzindo relacionamentos positivos e duradouro.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carla. **As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia**. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em Agosto de 2003.

ARAÚJO, Raul Augusto Souza. **Marcelos, Rogérios e Claudenilson**. Insight, Agosto/2001. Página 5.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em Agosto de 2003.

COSTA, Maria Regina Ferreira. **Projeto de Extensão: Jogos Cooperativos para meninos e meninas em situação de risco**. UFPR: PROEC, 2000.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **Práticas sociais e a reeducação do Menor: construção de um arquivo**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, Área de Concentração em Recursos Humanos e Educação Permanente. Orientadora: Prof. Dra. Rejane de Medeiros Cervi. Curitiba, 1993.

DIMENSTEIN, Gilberto **Os dois lados da infância**. Educação, 30 de julho 1999.

FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e sexualidade**. Educação e Realidade nº 25, pág 115 à 131, jan/jun 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, Identidade e Bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GULLO, Álvaro de Aquino e Silva. **Violência Urbana – um problema social**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10 (1):105-119, maio/1998.

LARROSA, Jorge. **Imagens do outro**. O Enigma da infância, o que vai do impossível ao verdadeiro. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUMATTI, Ana Beatriz Teixeira. **A identidade da transgressão**. Insight, Agosto/2001, página 15.

NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física. Aternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em Agosto de 2003.

SILVA, Carlos Faria da. **Possíveis Incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina**. Educação & Sociedade, ano XXVIII, nº 62, abril/98.

SILVA, Rogério Goulart; COSTA, Maria Regina Ferreira. **Reflexões sobre a prática educativa com meninos e meninas em situação de "risco social"**. Actas del VIII Seminario de la APEC - Barcelona, Espanha, 23-32, 2003.

UNICEF – Relatório Situação Mundial da Infância 2003: Resumo para Imprensa.