

POLÍTICA SOCIAL PARA A INFÂNCIA  
EM JUIZ DE FORA:  
O DIA-A-DIA DO PROJETO CURUMIM

GISELE ZAQUINI LOPES

POLÍTICA SOCIAL PARA A INFÂNCIA EM JUIZ DE FORA:  
O DIA-A-DIA DO PROJETO CURUMIM

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação do professor doutor Marlos Bessa Mendes da Rocha.

Juiz de Fora – MG  
2006

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo, na área da assistência social, acerca da política pública voltada para a infância em situação de vulnerabilidade social na cidade de Juiz de Fora, desenvolvida pela Associação Municipal de Apoio Comunitário / AMAC. Os dados foram obtidos através de observação do cotidiano das atividades desenvolvidas nas Unidades do Projeto Curumim com crianças entre 6 e 12 anos de idade. Inicialmente é feita uma abordagem sobre a política social no Brasil e em Juiz de Fora. Em seguida, é apresentada a proposta de intervenção do Projeto Curumim, bem como o processo de pesquisa. São apresentadas três questões que surgiram nas observações de campo. São elas: qual é a relação entre a concepção de infância e a prática docente, como as questões raciais são tratadas no dia a dia e como se dá a proposta de intervenção através do lúdico.

Palavras-chave: infância, projeto social, política pública, concepção de infância, questões raciais e ludicidade.

### Abstract

This dissertation is the results of a research of public social assistance politics directed to the childhood in a situation of social vulnerability in Juiz de Fora, developed by AMAC – Associação Municipal de Apoio Comunitário (*Comunitary Support Municipal Association*). All the informations were obtained by observations made during the daily activities realized in the Curumim Project Units with children between 6 and 12 years old. First, there is an explanation about social politics in Brazil and in Juiz de Fora. Thereafter, is presented the action's purpose of Curumim Project and the research's process. Three questions were formulated: which is the relation between the childhood conception and the teacher's practice; how are the racial differences treated daily and which is the purpose of rescue of a playful way of apprenticeship.

Key words: Childhood, social project, public politics, childhood conception, racial questions

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
1- INTRODUÇÃO.....	07
1.1 Política Pública no Brasil.....	08
1.2 Política Pública para a infância em Juiz de Fora.....	12
1.3 Atendimento à criança em Juiz de Fora:Projeto Curumim.....	15
2- O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: IDAS E VINDAS.....	23
3- CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A PRÁTICA DE EDUCADORES.....	33
3.1 A história da infância no Brasil.....	34
3.2 História social da infância pobre no Brasil.....	40
3.3 A criança de hoje e sua relação com o educador.....	43
4- AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AS QUESTÕES RACIAIS.....	58
5- CURUMIM: RESGATE DE ESPAÇO LÚDICO OU ESCOLARIZAÇÃO DO LÚDICO.....	66
Conclusão.....	74
Bibliografia.....	82

## Apresentação

Esta dissertação trata de um estudo sobre o dia-a-dia do Projeto Curumim a partir de dados fornecidos pelos educadores sociais, pelas crianças e pelas observações em unidades do Projeto.

As observações ocorreram durante as atividades desenvolvidas em uma Unidade de Curumim. Inicialmente a observação buscava detectar quais os impactos para a criança a partir de sua inserção no Projeto. Portanto, o objetivo inicial da pesquisa era observar o que a entrada no Projeto Curumim trazia para a vida da mesma. A pesquisa se propunha a avaliar os impactos para uma criança, após ser inserida em um projeto social. Porém, com o caminhar das observações, foi possível perceber que algumas questões precisavam ser observadas mais de perto, no desenvolvimento das atividades cotidianas. Percebi que antes de pensar nos impactos era preciso, primeiro, analisar a forma de aplicabilidade das atividades, uma vez que a relação educador e criança, bem como a forma que as atividades eram desenvolvidas, começaram a chamar minha atenção durante o período de pesquisa. Sendo assim, a pesquisa se voltou para a observação da relação que se dava entre os educadores e as crianças, as atividades e a proposta pedagógica, bem como o Curumim, como proposta de um espaço de resgate do lúdico. Ainda observei a questão de como é desenvolvida a temática da formação da identidade da criança negra neste Projeto.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou técnicas da etnografia tais como: entrevistas não dirigidas, notas de campo a partir da observação da vivência nas oficinas e análise de documentos e de grupos de observação.

Na introdução, faço um breve histórico sobre a política de atendimento à infância no Brasil e na cidade de Juiz de Fora. Apresento, também, a situação atual da política na cidade, fazendo a descrição da instituição voltada para este atendimento, a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC. Justifico a escolha pelo estudo do dia-a-dia de um projeto social para as crianças atendidas. Apresento uma revisão de bibliografia acerca de estudos sobre a importância de projetos sociais para as crianças de famílias de baixa renda e,

ainda, justifico a opção por não fazer um estudo comparativo envolvendo a escola formal. Busco explicar os objetivos deste trabalho. Apresento a metodologia de pesquisa adotada. Sigo apresentando os caminhos percorridos por mim durante a pesquisa de campo, entre estes a busca pela melhor estratégia metodológica e as mudanças de foco feitas durante a observação de campo.

Em seguida procuro descrever o dia-a-dia de uma Unidade de Curumim, seu funcionamento, suas regras, atividades e objetivos das ações desenvolvidas no Projeto.

Dou continuidade ao trabalho com a análise, e maior aprofundamento, das questões relevantes que se apresentaram durante as observações. Nesta parte, faço uma análise acerca da relação estabelecida entre educadores e crianças no Projeto, da concepção de infância presente nestas relações, nos objetivos das atividades propostas e do Projeto enquanto política social. Destaco também a influência da questão da formação da identidade, principalmente da criança negra, que observei ser permeada por padrões estéticos que dificultam o seu auto-reconhecimento. Finalizo com a análise acerca dos espaços lúdicos na infância, buscando fazer um paralelo entre a escolarização do brincar e a necessidade lúdica da infância.

Concluo fazendo um apanhado do caminho percorrido, as observações feitas e os resultados obtidos.

Comecei este trabalho de pesquisa pensando em avaliar resultados. Mas no decorrer das observações percebi que, antes de avaliar resultados, precisava voltar o olhar para o processo de aprendizagem, desenvolvido pelo Projeto Social em análise.

## 1- Introdução

Este trabalho apresenta quatro questões centrais sobre as quais irei discorrer nas páginas seguintes. Inicialmente me dedicarei à apresentar os resultados da pesquisa de certos autores acerca da história da infância, primeiro em outros países até chegar ao Brasil. Buscarei fazer um paralelo entre a história da infância e a concepção de infância que permeia a relação entre educador e crianças nos espaços educativos da atualidade, em especial do Curumim. Senti necessidade de fazer esse levantamento da história da infância e, conseqüentemente, de como a criança vem sendo percebida com o passar do tempo, pois em sala de aula e nas conversas com educadores, venho observando que muitas das formas como a criança é entendida trazem concepções que vêm de longo enraizamento histórico.

Para falar de infância no Brasil hoje, acredito ser preciso rever a história da infância no país. A retrospectiva acerca de como as crianças foram percebidas ao longo dos tempos pode nos apontar justificativas para as formas atuais de se pensar a infância, assim como de se pensar estratégias de trabalhar com e para a infância.

Este trabalho se destina a uma análise do dia-a-dia de um projeto social, desenvolvido pela Prefeitura de Juiz de Fora, voltado para o atendimento de crianças vindas de famílias de baixa renda. Para entender os motivos que levaram à necessidade de existência de um projeto voltado para essas crianças, farei uma retrospectiva sobre a política social para a infância no Brasil. Buscarei apresentar como surge a necessidade de se criarem instituições voltadas para as crianças pobres, o que elas significavam para a sociedade e quais os objetivos pretendidos com o trabalho com essas crianças.

Após a apresentação dos ideais da política social voltada para a infância no Brasil, apresentarei informações sobre a política pública para a infância na cidade de Juiz de Fora. Buscarei oferecer dados que mostrem como surge, na cidade, o interesse pela criança pobre e quais os objetivos das primeiras políticas e as dos dias de hoje.

Junto com as políticas sociais surgem, também, as propostas de atendimento à criança. Neste trabalho apresentarei como Juiz de Fora vem desenvolvendo, através de projetos, a política social para a infância. Será dada ênfase à apresentação da AMAC / Associação Municipal de Juiz de Fora, que hoje é a gestora das ações na área de assistência social na cidade.

Esta primeira parte do trabalho se destina a esclarecer ao leitor como as políticas públicas vêm ocorrendo no Brasil e na cidade de Juiz de Fora ao longo dos tempos. Meu objetivo principal não é o de fazer crítica ao trabalho realizado na cidade, mas sim apresentar como Juiz de Fora vem desenvolvendo ações sociais, voltadas para a infância, a partir de movimentos que não são apenas municipais, mas também estaduais e federais. Portanto, como veremos, a cidade vem seguindo e desenvolvendo ações, na área de assistência à infância, convergentes com as propostas de políticas de âmbito nacional.

Os demais capítulos, desta dissertação, se destinarão a apresentar relatos e observações da pesquisa de campo desenvolvida em uma Unidade do Projeto curumim, oferecido pela prefeitura a crianças na faixa etária de 06 a 12 anos de idade.

## 1.1 - Política Pública no Brasil

Para analisarmos como se desenvolveu a idéia de política social pública voltada para a infância, é preciso fazer um resgate da história da infância no Brasil, buscando entender a partir de que momento histórico a criança se torna uma preocupação social de âmbito público no país. Segundo Leite:

“A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinqüentes” (in Freitas, p. 19, 2003)

A partir do ponto de vista acima, é possível perceber que a infância só começa a ser pensada, no Brasil, a partir do momento em que passa a oferecer algum tipo de risco à sociedade, além de se tornar uma espécie de incômodo.

Com relação à criança abandonada, a partir do século XVIII, podemos citar, como forma de amparo às crianças, a roda dos expostos, local onde as crianças eram deixadas quando suas famílias as rejeitavam, por motivos financeiros, ou até mesmo culturais, como, por exemplo, escravas que engravidavam de seus patrões e não podiam criar seus filhos na fazenda, sob pena de serem sacrificados. A roda dos expostos é a primeira instituição, na área da assistência social, voltada para o amparo à criança abandonada no Brasil. Tais rodas foram extintas na década de 1950.

A partir de então, aflora a concepção de que era preciso existir um espaço em que a infância abandonada pudesse ser preparada para a sua inserção na sociedade de bem. As instituições de reabilitação infantil trabalhavam sob a ótica de uma intervenção higiênica e disciplinar.

A década de 1980 é marcada por profundas transformações acerca da concepção de infância, bem como das políticas públicas voltadas para a área social.

Ao fazer uma retrospectiva acerca das políticas públicas na área da infância e da adolescência a partir da década de 1980 no Brasil, é possível verificar maior ênfase para a população chamada vulnerável, que é caracterizada como a população de baixa renda, com pouco acesso aos bens sociais como saúde, saneamento básico, educação, lazer e cultura. Na década de 1990, há a preocupação, segundo Mendonça, em:

“...reorientar os programas e ações sociais, em especial aqueles que se destinavam à redução da pobreza, situação em que se encontra grande parte da população de jovens, passou a ser uma nova exigência das políticas públicas. A reforma social brasileira nos anos 90 incorporou a noção de proteção integral e universal com equidade, seguindo tendência internacional e visando, especialmente, no campo da infância e da adolescência a mudança no processo de integração social dos jovens.” (2002)

Sendo assim, as políticas públicas são discutidas tendo como base a erradicação da pobreza e o processo de inserção do jovem na sociedade, através da garantia de direitos sociais para todos. Essa concepção só é possível a partir do momento em que a infância e adolescência passam a ser percebidas como uma parcela da sociedade, como sujeitos de direitos, enfim como cidadãos, graças à constituição de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Segundo Mendonça:

“A evolução dos direitos sociais coincidiu com o avanço da sociedade de bem-estar que publicizou a educação e a saúde, estabelecendo a universalização e obrigatoriedade da atenção educacional e sanitária aos jovens, como condições mínimas para o desenvolvimento do indivíduo dentro de marcos civilizatórios, além de outras formas de assistência que conferem à família renda e trabalho ou formação para o trabalho, no caso dos jovens” (2002)

Assim, as políticas sociais se voltam para a formação da criança e do adolescente, buscando prepará-lo para a vida e também para o mercado de trabalho. Entre essas ações podemos citar o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, programas de incentivo ao retorno, entrada e permanência na escola como o vale-estudante, bolsa-escola e bolsa-família.

As políticas públicas, na área social, para a infância e a adolescência, a partir da década de 1990, só começam a ser enfatizadas e implantadas por conta do reconhecimento do jovem, enquanto cidadão de direitos. Esse reconhecimento só ocorre por força de lei e não por uma vontade súbita governamental. Tais políticas são alavancadas por pressão da sociedade civil insatisfeita com a crescente desigualdade social e conseqüente aumento da situação de pobreza da população brasileira.

Outra questão que vale a pena destacar é a quem se destina a política social no Brasil. Teoricamente a política social deveria ter um caráter universalizador de direitos, devendo garantir a todo e qualquer cidadão seus direitos básicos existentes na Constituição Federal de 1988. Direitos básicos são o direito à vida, alimentação e saúde. No entanto, em um país com uma extensão territorial como o Brasil e de amplo nível de desigualdade social,

optou-se, politicamente, pela busca da equidade social. De acordo com Porto, in Duarte, 2000:

“...as tendências preponderantes reconhecem como pilares principais do conceito de equidade a distribuição de recursos através de uma discriminação positiva em favor dos mais desfavorecidos e a diminuição das desigualdades que resulta de fatores que estão fora do controle individual” (p.445)

Nessa perspectiva a equidade social se traduz, na prática da política social brasileira, em estabelecer condições de acesso aos serviços públicos básicos visando garantir à população de baixa renda a possibilidade de acesso a bens e serviços gratuitos oferecidos pelo poder público. A partir dessa concepção, o Estado entende que, ao oferecer gratuitamente serviços básicos aos mais pobres, estará promovendo não a igualdade social, mas a equidade, gerando um certo equilíbrio social.

No Brasil a política social está voltada para a população vítima da pobreza, que, cada vez mais, apresenta-se sem a possibilidade de acesso a bens materiais, sociais e culturais de seu meio social. Com relação à criança e ao adolescente, segundo Demo, referindo-se à Constituição Federal de 1988:

“...na Constituição, a criança é declarada “prioridade absoluta”. Não se trata, por outra, de qualquer criança, mas daquelas estigmatizadas pela dificuldade de sustentação, ou seja pobres. Aceita-se, então, que o Estado deve assistência às crianças e os adolescentes que buscam sustento na rua.” (p.26, 1994)

Sendo assim, fica claro que a assistência social no Brasil, desde a Roda dos Expostos até os dias atuais, elege como prioridade a assistência social para aquelas crianças consideradas como vítimas das desigualdades sociais.

## **1.2 - Política Pública para a infância em Juiz de Fora**

Nesta seção pretendo fazer uma análise da política pública, voltada para o atendimento às crianças, na faixa etária de seis a doze anos de idade, em

situação de vulnerabilidade humana, na cidade de Juiz de Fora. Cumpre esclarecer que situação de vulnerabilidade humana, neste trabalho, é entendida como toda e qualquer situação em que a criança tenha seus direitos violados, tais como: exposição a situações de violência urbana e doméstica, desnutrição, situação escolar precária, não aceitação em seu meio social e abandono.

Inicialmente procederei a análise da política pública na área da assistência social, na cidade de Juiz de Fora: sua origem, a quem se destina, quem a reivindica, qual sua relação com a realidade social de cada camada da população. Em um segundo momento, pretendo analisar a relação existente entre a população exposta às situações de vulnerabilidade e a política social a ela destinada, quais os benefícios pretendidos, como a política é colocada em prática e quais são os atores envolvidos no processo, ou seja, a relação entre a teoria política e a ação na comunidade.

A partir da década de 1980, com o aumento de desemprego, da baixa e ou má escolarização, do crescimento das favelas e, com elas, das péssimas condições de vida, cada vez mais se viu ampliada a necessidade de políticas, na área social que fossem capazes de oferecer condições mínimas de sobrevivência, portanto revertidas de caráter compensatório e ao mesmo tempo, oferecer possibilidades de emancipação da comunidade atendida.

Como já foi mencionado na cidade de Juiz de Fora, existe uma proposta de complementação das atividades da escola formal, que surge antes mesmo da constituição brasileira de 1988, o Projeto Curumim, projeto social que oferece atividades educativas em horário contrário ao da escola, para crianças de seis a doze anos de idade, caracterizadas como sendo vindas da população em situação de vulnerabilidade, descrita neste trabalho. Tal projeto existe desde o ano 1986 e, desde então, busca ser um apoio para a escola e a família no processo de aprendizagem das crianças.

Visando a uma maior proximidade com a comunidade, em Juiz de Fora, os projetos sociais, entre eles o Curumim, são realizados nas próprias comunidades. Existe também a preocupação de que as famílias estejam próximas, participando de eventos, cursos, palestras, reuniões e tendo atendimento com psicólogos e assistentes sociais. Sendo assim, há a busca constante de diálogo, de troca, entre a comunidade e o projeto social. Nessa

perspectiva, entende-se como comunidade não só a família, mas todo o entorno do projeto, ou seja envolve escolas, igrejas, clubes e demais espaços comunitários. Hoje os projetos sociais têm a função de resgate de espaços de convivência, de troca, de diálogo, de interação.

Na cidade de Juiz de Fora, as políticas, principalmente na área de assistência social, possuem características específicas de acordo com o partido político que esteja à frente da prefeitura. Fazendo uma breve contextualização, a partir da leitura de jornais do início da década de 1980, como o Diário Mercantil, é possível perceber que a política pública para a população de baixa renda, na cidade, muda seu foco de atendimento.

Em meados de 1980, o foco eram as obras de saneamento urbano, construção de moradias populares e urbanização. Com a troca de prefeitos, passa a existir maior preocupação com a criação de projetos para atendimento à população de baixa renda, propostas de cunho compensatório como cestas básicas, creches para as mães trabalhadoras, estágios e cursos profissionalizantes para adolescentes carentes. Na atualidade, cresce a necessidade de elaboração de projeto para crianças e adolescentes em situação de trabalho, de violência e negligência familiar.

A prefeitura cada vez mais cria projetos para suprir carências que são geradas pelas condições de desemprego, falta de moradia e alimentação. Pelo panorama apresentado, percebe-se que ora há ênfase em políticas compensatórias, ora em políticas emancipatórias. Por políticas compensatórias entendo que sejam aquelas que possuem objetivos de resolução de forma imediata e pontual de problemas sociais como, por exemplo, oferecer cesta básica para famílias de baixa renda. Como se vê, trata-se de medidas emergenciais, entretanto, o importante seria a criação de estratégias para que as famílias que recebem essas cestas não precisassem mais usufruir desse benefício. Já as políticas emancipatórias são aquelas que oferecem oportunidade para que a pessoa tenha possibilidade de adquirir seu próprio sustento e, mesmo que a longo prazo, possa investir em sua formação para galgar melhores postos sociais. É o caso da bolsa para a jornada ampliada do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), cujo objetivo a retirada da criança da rua e retorno para a escola e atividades socioculturais.

Na atualidade em Juiz de Fora, verificamos ações de combate ao trabalho infantil e de incentivo à permanência na escola, como a Bolsa Escola Federal e Municipal e o PETI, Programa de assistência ao jovem infrator (Liberdade Assistida), Programa de Combate à Exploração Sexual. No entanto, o número de pessoas que necessitam desses “benefícios” ultrapassa a possibilidade de atendimento. Além de, segundo relatos dos educadores e coordenadores do Projeto, ser muito comum a criança freqüentar a escola em um turno, o Curumim no outro turno e à noite ir para a rua, em muitos casos acompanhadas das famílias, para vender balas, tomar conta de carro e catar papel.

### **1.3- Atendimento à criança em Juiz de Fora: Projeto Curumim**

Em Juiz de Fora, a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC/JF - é responsável pela coordenação e execução de políticas públicas na área de assistência social, desde o ano de 1985. Trata-se de uma Associação Civil sem fins lucrativos, ligada ao governo municipal. A AMAC desenvolve projetos voltados para o atendimento, desde a educação infantil até a terceira idade. Para melhor organização das ações, sua estrutura administrativa é dividida em duas diretorias, uma voltada para a criança e adolescência e outra voltada para o atendimento da pessoa adulta.

Neste trabalho nos deteremos à diretoria da infância e da adolescência. Tal diretoria é dividida em coordenadorias executivas, que se organizam de acordo com o tipo de ação que desenvolvem. Sendo assim, fazem parte da diretoria da infância e da adolescência a coordenadoria de creches (educação infantil), a coordenadoria de Programas de Proteção Especial (realiza parcerias e executa ações visando colocar em prática o Estatuto da Criança e do Adolescente, com ênfase para os atendimentos em abrigos) e a Coordenadoria de Programas Sócio-educativos a, que iremos dar ênfase neste trabalho, por ser a coordenadoria responsável pelo planejamento e execução de ações sócio-educativas para crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos.

O termo sócio-educativo passou a ser utilizado após o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA- Lei nº 8069/-0, sendo utilizado para definir atividades voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes na comunidade em que vivem através da arte, esporte e lazer.

Para melhor entendermos a atuação da Coordenadoria Executiva de Programas Sócio-Educativos, torna-se interessante fazer uma retrospectiva histórica de sua implantação.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Curumim sua origem é assim descrita:

“Em 1986, foi realizado um estudo sobre crianças e adolescentes nas ruas centrais do município, onde se verificou que muitas destas crianças e adolescentes encontravam sua subsistência catando e vendendo papéis velhos e caixas de papelão encontradas no lixo. Diante desta situação, foram implementadas diversas propostas de enfrentamento do problema em questão, seja nas áreas de profissionalização de adolescentes, preparo para o ingresso no mercado de trabalho, seja na continuidade do atendimento prestado pelo Programa de Creches da AMAC seguindo à faixa etária. Neste contexto, surgiu o Projeto Nucleação que, de imediato, objetivava desenvolver ações em regiões carentes do município de Juiz de Fora, criando espaços para o desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e de incentivo ao sucesso escolar, valorizando a cultura local, visando o desenvolvimento e o crescimento saudável das crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco pessoal e/ou social.” (p. 04, 2002)

Em 1986, a Prefeitura de Juiz de Fora, através da Associação Municipal de Apoio Comunitário, criou o Projeto Caminhar, um espaço educativo para crianças e pré-adolescentes, nessa época, entre 07 e 12 anos de idade. Inicialmente o Projeto teve como objetivo principal a diminuição do número de crianças que ficavam nas ruas da cidade catando papel, pedindo esmola estando, portanto, sujeitas a vários perigos oferecidos pelas ruas, como o uso de drogas, o abuso sexual, o trabalho infantil e a prostituição. Desde sua implantação, o Projeto passou por várias mudanças, não só quanto ao embasamento teórico, como também com relação ao nome, já que no ano de 1993, recebe a designação de Projeto Nucleação e, em 1994, começa a ser

chamado de Projeto Curumim, devido a uma parceria da Prefeitura com o governo do Estado para a ampliação do número de unidades. Sendo assim, são construídas unidades nos moldes das existentes do projeto estadual em Belo Horizonte. A partir de 2002, procede-se a uma modificação no que tange à faixa etária de atendimento. O Projeto passa a admitir crianças com seis anos de idade. Isso ocorre pelo fato de as creches adotarem a sistemática do atendimento até os três anos. Assim, as famílias começaram a solicitar vagas a partir da idade de seis anos, já que as crianças nessa faixa de idade, não mais podendo frequentar as creches e sem ter com quem ficar enquanto os pais trabalhavam, encontravam-se vulneráveis.

Como se pode perceber, a essência da proposta continuou sendo a preocupação com os riscos oferecidos pelas ruas, com ênfase na proteção e na prevenção. Desse modo, desde a implantação até os dias atuais, o carro chefe do projeto é a retirada das crianças de baixa renda das ruas, não com o objetivo de livrar a população de algum risco oferecido pelas crianças, mas sob a ótica da garantia de direitos, entre eles, garantia do direito à infância saudável.

Historicamente, no Brasil, as políticas voltadas para a infância surgem a partir da necessidade de se encontrar um lugar na sociedade para as crianças abandonadas, órfãs ou delinquentes. Dessa forma, surgem os primeiros orfanatos e reformatórios. Com o aumento das periferias, do desemprego, falta de escolas e, conseqüentemente, aumento de crianças e adolescentes nas ruas, começa a existir a preocupação com a falta de atividade, com o ócio. Atribuiu-se a marginalidade ao jovem de baixa renda, ao jovem sem ocupação. Sendo assim, era preciso reprimir a ação do jovem perigoso e ocioso, era preciso punir o jovem criminoso. Com isso surgem os primeiros centros de reabilitação do menor. A palavra menor tenta caracterizar o menor de idade, embora historicamente tal termo tenha sido revestido de um significado estigmatizador à infância e adolescência de baixa renda. É muito comum, ainda nos dias de hoje, ouvir falar que “menor” assalta idosa e, ao mesmo tempo, ouvir que adolescentes reivindicam metade de entrada em cinema.

Juiz de Fora acompanha essa evolução histórica de atendimento à infância e adolescência. Inicialmente enfatiza a retirada da rua, estimula a formação para a inserção no mercado de trabalho. Depois amplia os postos de

atendimento para cada vez mais atender à população de baixa renda e, na atualidade, visa à proteção, retirada das ruas, inclusão social e qualificação profissional, pretendendo trabalhar sob a ótica da prevenção e do atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco social.

O Projeto Curumim atende às crianças excluídas da sociedade e alheias de seus direitos. O Projeto visa, segundo sua proposta pedagógica, ao fortalecimento da cultura popular e à formação de pessoas mais atuantes e conscientes de seus direitos e deveres. Acredita que os seres humanos precisam perder o medo de usar sua fala, precisam acreditar em seu potencial para ser o que desejarem e não o que a sociedade os empurra a ser.

De acordo com a Proposta Pedagógica:

“O Projeto oferece às crianças alimentação e oficinas sócio-educativas de teatro, dança, capoeira, artes, recreação, acompanhamento escolar e prática esportiva, além de acompanhamento realizado por uma equipe de profissionais nas áreas de psicologia, serviço social, pedagogia e educação física. Juntos, educadores das oficinas, equipe técnica e coordenadores de unidade, realizam um trabalho visando à proteção, ao desenvolvimento, à socialização, à promoção e inclusão social, tendo como princípio complementar as ações entre família, escola e comunidade.” (p.04, 2002)

No ano de 2001, foi revista a Proposta Pedagógica do Projeto, como uma tentativa de estabelecer um “currículo” educativo mínimo, que garantisse aos atendidos não só um espaço de segurança, mas também um espaço de aprendizagem e formação. Sendo assim, o Projeto é assim descrito:

“A Proposta Pedagógica do Projeto Curumim se baseia na relação educador/criança e utiliza as oficinas como um meio para a conquista dos objetivos relacionados ao desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade humana. As oficinas possuem como eixo básico o resgate da dimensão lúdica da infância, constituindo-se num espaço e numa ação que enfatizam o direito de ser criança, oportunizando atenção e condições necessárias para o desenvolvimento pessoal e construção da cidadania através da vivência, aprendizados, conflitos, de modo que elas possam aprender a participar ativamente na construção de uma sociedade mais digna, justa e solidária para todos.” (p. 05, 2002)

Baseando-se nesta contextualização, as ações junto às crianças são direcionadas para que se desenvolvam sob vários aspectos: identidade pessoal, social e corporal, melhoria da situação escolar e melhoria da convivência familiar.

As atividades desenvolvidas com as crianças são assim descritas na Proposta Pedagógica:

“O trabalho desenvolvido em todas as oficinas por meio de jogos e brincadeiras, pois acredita-se que é brincando que a criança se relaciona com o mundo, que através de brincadeiras a criança tem a possibilidade de compreender o mundo e a ação das pessoas que fazem parte do seu cotidiano.” (p.05,2002)

O trabalho realizado no Projeto Curumim é descrito como bastante diversificado, segundo a Proposta Pedagógica:

“...existe a preocupação de se trabalhar com várias linguagens (escrita, musical, corporal, plástica e dramática) sem a pretensão de formar atores, escritores, músicos, capoeiristas e etc. O Projeto se propõe a oferecer experiências diversificadas, onde a criança possa ampliar seus referenciais de mundo, analisando-o e transformando-o.” (p. 05, 2002)

O objetivo geral do Projeto Curumim é assim descrito:

“O Curumim tem como objetivo atender a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e ou social, visando a diminuição de crianças nas ruas, erradicação do trabalho infantil, redução da violência doméstica e urbana, melhoria da vida familiar, redução da evasão e melhoria da situação escolar, bem como retorno, permanência e sucesso escolar.” (p. 06, 2002)

De acordo com a Proposta Pedagógica, tais atividades se organizam em oficinas:

“O Programa de Núcleos e Curumins se organiza através de oficinas sócio-pedagógicas de arte, jogos e brincadeiras, acompanhamento escolar e atividades esportivas. A utilização do termo oficina sugere, ao mesmo tempo, a idéia de construção, um espaço onde através da interação, seja entre pessoas ou com objetos, as crianças e adolescentes tem a possibilidade de elaborar seu conhecimento e criar.” (p.07, 2002)

Todas as atividades desenvolvidas nas oficinas têm como princípio o trabalho de grupo, pois:

“Nas oficinas, utiliza-se a metodologia de trabalho com grupos, visando a integração, socialização e formação de grupos cooperativos, onde uns podem auxiliar os outros em atividades em que tenham domínio.” (p. 07, 2002)

Desde 2001, faz-se no Projeto Curumim um processo de avaliação das ações realizadas durante o ano junto aos atendidos. Essa iniciativa demonstra a preocupação dos gestores do projeto em buscar formas eficazes para a avaliação das ações. Esse processo de avaliação envolve todos os funcionários. No ano de 2002, fez-se uma proposta piloto, em que se envolveram as crianças no processo de avaliação, cujo resultado foi considerado satisfatório. O Projeto Curumim busca avaliar a criança de acordo com sua possibilidade de avanço, ou seja, a análise é qualitativa e feita caso a caso.

Nesse contexto a idéia foi a de observar as crianças no dia-a-dia. Os educadores são orientados para fazerem avaliação de cada atividade e registrar tais observações. Os registros visam avaliar a criança quanto ao seu desenvolvimento no projeto.

De acordo com a proposta pedagógica do Curumim, avaliação é entendida como:

“...conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas em cada oficina e a ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. Ela tem como função

acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo como um todo.” (p.12, 2002)

No processo de avaliação a proposta é que:

“...o educador, de cada oficina, avalie a turma, juntamente com o grupo de crianças, procurando colocar os objetivos das aulas e verificar se foram alcançados, avaliar o desempenho da turma, suas possibilidades, conquistas e dificuldades a serem superadas.” (p.12, 2002)

Dessa maneira, são adotados dois instrumentos de avaliação e registro sobre o desenvolvimento das crianças e das atividades. Um dos instrumentos é o *Conselho de Classe*<sup>1</sup>, que conta com a participação de todos os educadores das oficinas de que a criança participa, bem como a equipe técnica responsável pela unidade e coordenação. No *Conselho*, são avaliados e discutidos os avanços obtidos e as dificuldades de cada criança. Outro instrumento de avaliação são as falas das próprias crianças e pré-adolescentes que freqüentam o programa. Essas avaliações são feitas em rodas de conversa e questionário de perguntas e respostas. Desta forma, acredita-se ser possível levar a criança a refletir sobre seu desempenho, envolvimento e participação das atividades propostas pelo projeto, bem como incentivá-la a criticar e dar opiniões para a melhoria do trabalho prestado.

Após essa apresentação do funcionamento do Projeto Curumim, e sua proposta de intervenção, cabe destacar que a AMAC e sua proposta de atendimento surge no ano de 1985, antes mesmo da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, antes do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA-, Lei nº8.069/90 e antes da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS-, leis estas que garantem direitos básicos para o cidadão, como saúde, alimentação, educação, esporte e lazer. O que se percebe, nos documentos oficiais, é que os projetos voltados para a criança, na faixa etária de 7 a 12 anos, surgiram com o maior objetivo de tirá-las das ruas, buscando prevenir, de certa forma, que essas crianças viessem a se envolver com a

---

<sup>1</sup> O termo conselho é utilizado na Proposta Pedagógica. Já o termo Conselho de Classe é utilizado pelos educadores e técnicos do Projeto.

criminalidade. Embora o objetivo inicial do projeto não tenha sido a promoção da complementação das atividades escolares, pode-se ressaltar que, na prática, desde a implantação dos projetos sociais voltados para a criança surge a necessidade de seu funcionamento em horário diverso do horário escolar, demonstrando a preocupação em se garantir a frequência na escola regular. Além disso, desde a implantação também emerge a preocupação em se oferecer salas de reforço escolar com professor específico para tal atividade, ratificando a preocupação com o desempenho escolar.

Frente ao exposto, pode-se perceber que a política de atendimento à criança na cidade de Juiz de Fora, em especial o Projeto Curumim, demanda uma investigação mais aprofundada, já que as propostas iniciais têm como eixo a proteção e o cuidado.

## 2- O desenrolar da pesquisa: idas e vindas

O trabalho do pesquisador envolve a curiosidade por um determinado tema, a busca da teoria já existente sobre de seu tema de pesquisa e, ainda, a delimitação de estratégias para a observação, análise e descrição dos achados ou mesmo das constatações feitas no desenrolar da pesquisa.

Teoricamente parece simples. Basta ter uma idéia em mente, algo que o inquiete enquanto estudioso, um tema em que você queira se aprofundar mais, uma curiosidade. Então, busca-se toda a teoria existente sobre o assunto que se quer estudar. Encontrada a teoria, é preciso montar uma proposta de pesquisa, estratégias para a observação de campo, entrevistas, análises de documentos, enfim, é só elaborar uma metodologia de ação. Finalizado o processo de pesquisa, basta sentar e relatar tudo o que foi possível observar, cruzando-se os com a teoria existente e a prática observada. Agora, basta escrever um trabalho em que o pesquisador mostre todo o caminho percorrido, a metodologia escolhida, as descrições feitas, os achados e as conclusões a que chegou; enfim, o trabalho estará pronto.

Na verdade, não foi bem assim o meu processo de pesquisa. Passei por todas as fases descritas acima. Tive inquietações, várias dúvidas sobre minha prática enquanto pedagoga e professora. Procurei sempre transformar minhas inquietações em textos que pudessem ser lidos por outras pessoas, para que assim pudesse entender e aperfeiçoar a minha prática. Meu projeto inicial de pesquisa continha umas cinco questões para a realização de uma única dissertação. Tive que optar por uma questão, que foi a análise do processo de avaliação das ações desenvolvidas no projeto Curumim. Para tal, fiz várias leituras sobre o tema avaliação, principalmente em projetos sociais. Criei uma estratégia de pesquisa para tentar descobrir se o trabalho desenvolvido pelo Projeto apresentava efeitos na vida das crianças. Essa idéia de pesquisar os efeitos do Curumim sobre as crianças nele inseridas ocorreu porque acreditava que os meios utilizados para a intervenção junto às crianças eram os ideais. Ora, se o processo era bom, eu queria observar seus resultados nos sujeitos que dele participaram.

Assim, fui para campo com a idéia de investigar os efeitos de inserção no Curumim para a criança. Já no segundo dia de pesquisa, quando terminei a análise documental, depois de ter feito todo o processo de escolha dos grupos de crianças - conforme explicarei à frente – ao me dirigir à sala-de-aula para fazer observações, percebi que a minha pesquisa teria muito mais relevância, se ela voltasse seu olhar não para o resultado do trabalho, tampouco para a avaliação, mas para o processo. Percebi que precisava investir não no que a criança mudava ou não, após sua entrada no projeto, mas, na verdade, precisava entender melhor de que forma a criança reagia às intervenções educativas feitas pelos educadores durante as oficinas. Tais constatações provocaram a mudança de rumo da pesquisa. A partir daí pude perceber que questões muito mais interessantes poderiam ser apresentadas neste trabalho, visto que as questões investigadas seriam de importância não só para os educadores dos projetos sociais, mas para todos os educadores e para todos os que trabalham com crianças de forma geral, sejam elas de baixa renda ou não.

Uma vez feita a apresentação do projeto Curumim, bem como sua proposta de intervenção e, ainda, o papel dos educadores, acredito ser necessário um estudo mais aprofundado de como a proposta do Curumim se efetiva.

Geralmente, as pesquisas na área de educação buscam estudar processos de aprendizagem, aquisição da linguagem, dificuldades de aprendizagem, entre outros assuntos, utilizando como local de pesquisa o próprio ambiente escolar. Muitas dessas pesquisas acabam apontando fatores externos, como as condições socioeconômicas, tidas como responsáveis por dificuldades enfrentadas pelos educandos no ambiente escolar. A pesquisa em questão busca, na análise da proposta de intervenção de uma política social, voltada para a infância de baixa renda, observar como se estabelecem as relações no dia-a-dia do Projeto, como as atividades educativas ocorrem e se a prática condiz com a teoria. Portanto, trata-se de um olhar sobre a realidade vivida pelas crianças dentro das unidades do Projeto Curumim.

A opção por estudar o processo de intervenção educativa do Projeto Curumim se deve ao fato de que não existem muitas pesquisas nessa área. Os dados referentes a projetos sociais, geralmente, são quantitativos. Há preocupação em divulgar quantas crianças ou adolescentes são atendidos,

quantas famílias, número de refeições diárias servidas, número de meninos, número de meninas, enfim, em sua maioria, os dados acerca de projetos na área social são numéricos. Conforme Lobo:

“...avaliações quantitativas são fundamentais. Afinal, trata-se de gasto público na área social que deve indicar quanto e para onde se está dirigindo. O que se questiona é a manutenção exclusiva desta forma de avaliação. Uma definição de estratégia que atenda a necessidade da tomada de decisões no plano governamental e possibilite o controle social deve, necessariamente, incluir formas de avaliação qualitativa, já que se espera informações sobre impacto e processos dos programas sociais”. (in Rico, p.79, 2001)

Nessa perspectiva observar como é a dinâmica do trabalho desenvolvido no Projeto, nas comunidades, requer ouvir os educadores sociais, bem como observar o dia-a-dia do projeto. Trata-se de uma oportunidade de analisar a execução do projeto, uma possibilidade de observar a prática cotidiana.

O projeto Curumim possui proposta pedagógica e também indicadores de qualidade, tanto para o trabalho com criança e adolescente, quanto para o trabalho com as famílias. Portanto, teoricamente, possui objetivos e metas claras a serem alcançadas. Resta observar, na prática da intervenção educativa com crianças e adolescentes, se a teoria é transposta para a prática. Observar se os pressupostos teóricos, norteadores da ação, contidos na Proposta Pedagógica, que se baseia na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estão presentes nas relações diárias com o público alvo do Projeto.

É importante salientar que os estudos acerca das estratégias de intervenção dos projetos sociais, no processo de formação das crianças atendidas, são poucos no Brasil. Especificamente sobre o Programa Curumim, encontrei apenas uma pesquisa, feita no ano de 1998, através de uma parceria entre o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA), a Fundação João Pinheiro (FJP) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID). No entanto, a pesquisa tinha como objetivo avaliar o impacto do Programa Curumim sobre o desempenho escolar e não propriamente buscar compreender quais os impactos da inserção da criança no projeto.

A referida pesquisa se limitou a analisar a região metropolitana de Belo Horizonte. Para medir o desempenho escolar, os instrumentos utilizados foram resultados de testes nas áreas de Português, Matemática e Ciências, feitos pelas crianças na fase inicial da terceira série e fase final da quinta-série do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi comparar o rendimento de crianças das escolas atingidas pelo Projeto com o rendimento de crianças / escolas que não eram atendidas pelo Projeto. A fonte principal utilizada para a comparação dos rendimentos escolares teve como base o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais do período de realização da pesquisa (1994), que consistia na aplicação de provas e dois questionários, um respondido pelo aluno e outro respondido pela escola. A pesquisa, porém, não utilizou informações do questionário respondido pela escola. A questão do ambiente familiar, embora tenha feito parte da pesquisa, é colocada como fator secundário, embora tenha feito parte da pesquisa. Para avaliar o ambiente escolar, foram utilizados indicadores, de acordo com a resposta das crianças em entrevistas, de questionários fechados (para cada questão foram criadas cinco possibilidades de resposta: instrução dos responsáveis, existência de livros nas casas, quem ajuda as crianças em casos de dúvidas na área de Português). Em relação à metodologia, a investigação em questão pautou-se na análise quantitativa dos dados. Para selecionar o público alvo, foram enviados questionários para todos os núcleos de Curumim, existentes no período. Esses questionários tinham como objetivo a verificação do número de escolas estaduais atingidas pelo projeto e o seu tempo de implantação. Foram escolhidas unidades de Curumim cuja implantação tivesse sido pelo menos um ano antes da primeira avaliação feita pelo Programa de Avaliação da Escola Pública. Sendo assim, no período da avaliação, a criança estaria freqüentando a escola e, ao mesmo tempo, o Projeto Curumim.

A partir da análise da pesquisa acima descrita, algumas questões começaram a me incomodar. Assim, procedi o destaque de algumas que julgo de maior relevância. A primeira diz respeito à avaliação do impacto da inclusão da criança no Projeto Curumim, a partir do rendimento escolar utilizar como base uma prova aplicada por um programa do Estado, voltado para a avaliação, não me parece fornecer um dado fiel acerca da possibilidade de rendimento da criança. Na prova podem cair questões que a criança nem

mesmo aprendera na escola em que estava matriculada. A criança pode estar se desenvolvendo, mas não dentro dos padrões estabelecidos para a série ou faixa etária; a criança, mesmo tendo as mesmas condições familiares e econômicas das outras não atendidas pelo Projeto, pode ainda estar em situação de trabalho noturno, por exemplo. Enfim, existem fatores externos ao ambiente escolar, do Curumim e da família que extrapolam a análise feita por uma avaliação em formato de prova.

Outra questão diz respeito a se utilizar o método de avaliação, feito pelo Programa de avaliação, que não condiz com a proposta de melhoria da situação escolar realizada pelo Projeto Curumim cujo principal objetivo não é a mera elevação do rendimento escolar, mas, antes, preocupa-se com o desempenho do aluno o ano todo. Para isso seria preciso que a pesquisa fizesse um paralelo com a situação das crianças antes da entrada no projeto, dentro de uma análise qualitativa, uma vez que a melhoria do rendimento escolar se trata de um processo cujo resultado é percebido a longo prazo, principalmente quando se fala de notas ou de currículo estipulado para determinada faixa etária.

Acredito que a análise, no que tange ao desempenho escolar, deva ser feita a partir de uma mesma escola e a partir de um grupo de alunos que tenha seu histórico avaliado durante toda a sua vida escolar. Somente assim, acredito ser possível perceber alguma alteração / impacto da entrada na criança no Projeto. Por outro lado, quando se comparam crianças que não estão no Projeto com crianças que nele estão incluídos, entram em jogo vários fatores externos a que a pesquisa não dá conta de responder.

Dessa forma, a presente pesquisa não buscará na escola comprovações de melhoria do rendimento escolar, uma vez que o entendimento do que seja melhoria do rendimento corre o risco de se dar de forma diferenciada para as duas instituições (escola e projeto social). Não posso partir do pressuposto de que a escola irá avaliar rendimento baseada em fatos relacionados ao comportamento da criança e do adolescente com relação ao estudo. O Curumim, de acordo com o material teórico analisado até o presente momento, valoriza a mudança de postura do atendido com relação aos estudos, fato não possível de ser observado em notas a curto prazo. A mudança de comportamento objetivada pelo Projeto diz respeito à valorização da educação

e do espaço educativo; entendimento acerca da importância da educação na atualidade; criação de hábito de estudo; aprender a aprender; melhoria da convivência social no espaço educativo.

Desse modo, o presente trabalho, a partir da observação do dia-a-dia de um grupo de crianças em uma unidade de Curumim, analisou como a criança recebe a intervenção educativa e como reage a tal intervenção.

Para fins de observação, foi escolhida a unidade do bairro São Benedito, o que se justifica por esta unidade ter sede própria, estar localizada em uma comunidade considerada violenta, e, ainda, ser uma unidade em que eu não estava atuando como pedagoga. Acredito que isso facilita o distanciamento necessário para observação e análise, já que no período das observações eu prestava serviço como funcionária de outras Unidades do projeto Curumim.

Outro foco da pesquisa se deu a partir da análise da fala dos educadores a respeito das crianças. Busquei observar como os educadores se referiam às crianças, como percebiam e se percebiam as reações das crianças às atividades propostas. Busquei observar como era o relacionamento do educador com a criança, como cada educador trabalhava com regras e limites e, ainda, como era a aceitação das crianças.

É preciso salientar que a observação do dia-a-dia de Projeto Curumim não foi feita com a proposta de resolver problemas, mas de analisar como se dão as relações cotidianas, não só entre as crianças, mas destas com os educadores e com as atividades propostas pelas oficinas socioeducativas oferecidas.

Durante a observação foi possível perceber que a opção pela pesquisa, não com o objetivo de avaliação do Projeto, mas de observação das ações desenvolvidas com as crianças e adolescentes, gerou nos educadores e demais funcionários da Instituição uma atitude de respeito pela minha pessoa, enquanto observadora, e de interesse pelos possíveis achados das observações. Estabelecer uma relação de confiança fez com que o processo de pesquisa despertasse o interesse pelas contribuições que a investigação poderá trazer ao trabalho já desenvolvido.

Desse modo, acredito que observar o cotidiano das ações desenvolvidas no Projeto Curumim esteja contribuindo não só para meu processo de formação, como também para o desempenho dos profissionais envolvidos com

o Projeto. As observações aqui feitas podem servir de base teórica para futuros estudos de diversos profissionais envolvidos com o processo educativo, seja ele na educação formal ou não formal, entendendo-se educação não-formal como todo processo educativo que ocorra fora do espaço escolar.

Além disso, esta pesquisa teve também como objetivo o melhor conhecimento acerca das ações desenvolvidas pelo Projeto Curumim, na cidade de Juiz de Fora.

Como instrumentos metodológicos foram utilizados: entrevistas não dirigidas, notas de campo a partir das observações dos grupos selecionados nas oficinas, análise de documentos (fichas de inscrição, proposta pedagógica, descrição de indicadores de qualidade para o trabalho com criança, plano estratégico da Instituição / AMAC), além de notícias de jornal, anotações do conselho de classe, observações das reuniões de família e eventos ocorridos no Projeto durante a observação.

A observação do Projeto Curumim ocorreu no período de agosto de 2005 a dezembro de 2005 em que estive na Unidade uma vez por semana, no turno da manhã, por um período de quatro horas.

Inicialmente, tinha como proposta de pesquisa a seleção de grupos de observação. Quando não temos experiência em pesquisa, principalmente por se tratar de uma etnografia, em que, segundo a teoria, precisamos focar o olhar, ficamos preocupados em selecionar, ao máximo, ao que queremos pesquisar. No entanto, é somente a partir da observação diária, das anotações de campo e das análises posteriores que vão se apresentando os achados da pesquisa. Percebi que o próprio dia-a-dia da observação nos fornece dados que, em meu caso, acabaram sendo mais interessantes do que a questão que me propusera a analisar inicialmente.

Minha questão inicial da pesquisa, na Unidade de Curumim, dizia respeito a quais os impactos que o Projeto poderia causar na criança, bem como em sua família. Eu acreditava que, para analisar tais impactos, precisaria analisar grupos de diferentes faixas etárias, fazer observação desses grupos em separado, observar essas crianças nas atividades, fazer entrevistas com elas, com seus educadores e com seus familiares. Pensando assim, havia estabelecido uma estratégia para a divisão dos grupos. Dividi dois grupos, um que denominei “infância”, de crianças de 06 a 08 anos e outro grupo que

denominei “pré-adolescência”, na faixa etária dos 09 aos 11 anos. Procurei elaborar o perfil de cada uma das crianças que fariam parte dos dois grupos. A partir das observações dos educadores nos conselhos de classe e nas fichas de matrícula. No entanto, com o passar das observações, fui percebendo que observar aquele grupo de crianças não traria as informações acerca do impacto do Projeto, que eu inicialmente buscava. Tal constatação se deu devido ao fato de as informações, dadas pelos educadores, nem sempre se confirmarem na prática, muitas vezes por conta do tipo de atividade selecionada pelos educadores, e, em alguns momentos, pelo tipo de relação estabelecida entre educadores e crianças que eu estava observando. Percebi, então, que não era o momento de analisar os impactos do Projeto e, sim, analisar como se dão as relações entre educadores e crianças, como são as atividades propostas, quais as concepções de infância que estavam embutidas nas práticas educativas, bem como quais as necessidades de investimento educativo apontadas pelas próprias crianças durante as observações.

As observações me fizeram atentar para a questão da importância da relação que é estabelecida entre educador e criança, a importância do caráter afetivo nas relações humanas e para a forma como as crianças se relacionam com o seu meio ambiente. Assim, fui buscar em Wallon embasamento teórico para fundamentar a mudança de foco por mim efetuada. São palavras do autor:

“O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e o seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme a disponibilidade da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.” (Galvão, p.39, 1995)

Deste modo, pude perceber que minha pesquisa tomaria um rumo completamente diferente ao que inicialmente havia me proposto. Antes de buscar entender ou avaliar as ações desenvolvidas no projeto e seu impacto para as crianças que o freqüentavam, eu precisava compreender melhor a dinâmica de trabalho estabelecida. Precisava observar o que as próprias crianças apontavam como suas necessidades de investimento educativo por parte da Instituição. Daí a necessidade de que eu voltasse a olhar para a análise do dia-a-dia.

Com a mudança de enfoque, mudou também minha questão de pesquisa. Minha proposta passou a ser melhor compreender, a partir das observações cotidianas, como se estabeleciam as relações entre educadores e crianças e qual a concepção de infância embutida nas propostas de trabalho feitas pelos educadores.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados continuaram sendo os da etnografia, ou seja, observações, notas de campo, entrevistas não dirigidas e análise das atividades propostas. A diferença em relação à proposta inicial estava em não chegar ao campo com as perguntas prontas, mas questionar a partir das situações que se apresentavam.

Com o passar das observações, foi possível estabelecer três questões para as quais gostaria de aprofundar meu olhar. São elas: Como se estabelece a relação educador e criança no Curumim e qual a concepção de infância presente na ação desses educadores? A segunda questão que me envolveu, a partir das falas das crianças e do relacionamento que estabeleceram comigo, referiu-se à formação da identidade da criança negra. O terceiro foco voltou-se para a visão que as crianças tinham do Projeto no que diz respeito à questão do brincar, que não era a mesma esperada pela proposta pedagógica.

Assim, o trabalho foi desenvolvido em três partes, referindo à ordem supracitada. Inicialmente a relação entre a teoria sobre concepção de infância e o trabalho docente; segue-se as questões raciais no dia-a-dia da sala de aula, nas brincadeiras e na relação comigo, pesquisadora; e finalmente, o espaço lúdico na concepção da criança e a sua vivência no projeto.

### 3- Concepção de Infância e a prática dos educadores

Acredito que, para entender um pouco da concepção de infância que muitos de nós temos, hoje, principalmente aqueles que não se dedicam ao seu estudo, seja preciso fazer uma retrospectiva sobre a história da infância no Brasil. Essa incursão histórica é importante para compreender os rumos atuais que este tema tem tomado.

O resgate da história da infância será feito a partir dos estudos de Philippe Áries, Mary Del Priore e Marcos Cezar de Freitas. Esses três autores desenvolveram pesquisas acerca da infância. Priore, com um trabalho mais voltado para a história do processo de intervenção educativa das crianças no Brasil; Freitas, com estudos na área da intervenção social no Brasil; e Philippe Áries, que apresenta como a criança era representada a partir do séc. XV.

Falar sobre a infância é lembrar o que nós adultos um dia fomos. Desse modo, não raro, quando se fala sobre a infância de hoje, geralmente ocorre um certo saudosismo da infância que nós, adultos, tivemos. Na maioria das vezes, a postura é a de negação da infância existente e exaltação da infância passada.

Por isso, percorrer os caminhos da história da infância talvez possa nos ajudar a entender a infância de hoje, bem como a melhor desenvolver trabalhos junto a ela.

Entender como percebemos a criança hoje e quais nossos objetivos na hora de educá-la talvez possa tornar o trabalho educativo mais prazeroso e eficaz. O que não adianta é dizer que as crianças de hoje não são como as de antigamente, pois realmente não são. Partir do pressuposto de que as crianças da atualidade receberão uma informação da mesma forma que recebíamos há vinte, trinta ou quarenta anos atrás já inutiliza qualquer forma de intervenção.

A relação educador e criança é perpassada, o tempo todo, pela forma como o educador percebe a criança, bem como pela forma como a criança vê o educador e sua proposta educativa. Não é necessário um esforço de análise para descobrir que na atualidade as crianças possuem informações prévias ao

conhecimento que o educador deseja transmitir. As crianças pensam rápido, são aceleradas, dão pouca atenção e querem fazer várias coisas ao mesmo tempo. Será que são assim porque são indisciplinadas ou porque a sociedade atual é assim? Será que não foi a educação que parou no tempo e não percebeu que as crianças acompanharam o desenvolvimento social, cultural e tecnológico? Por acreditar nessa idéia, percebi que estudar a relação educador e criança seria de grande importância para nós, educadores, visto que, precisamos entender em que momento de nossa ação educativa estamos agindo como há cem anos atrás e por isso nem sempre estejamos conseguindo atingir nossos objetivos.

Neste trabalho partirei da premissa de que existe um período para a infância sendo essa infância diferenciada, dependendo de seu meio sociocultural. Acredito que a infância como fase natural da formação do ser humano, envolve fatores biológicos e fatores socioculturais. Com relação a fatores biológicos, refiro-me à potencialidade que o desenvolvimento físico vai proporcionando à criança. Com relação aos fatores socioculturais refiro-me à forma como serão utilizadas as diferentes potencialidades. Por exemplo, é o desenvolvimento biológico que permite que a criança balbucie e emita sons, mas é a convivência com outros seres humanos que possibilita a aprendizagem de uma língua materna. Embora essa aprendizagem varie de cultura para cultura, é preciso que a criança tenha formação biológica que permita a fala.

### 3.1 – A história da infância no Brasil

Segundo Philippe Ariès, o sentimento com relação à infância de preocupação e cuidado surge somente a partir do século XVI. O trabalho de Ariès se desenvolveu a partir de fotografias, relatos, além da literatura. Através desses documentos, Ariès procurou observar como a criança era retradada. Sua obra destaca a importância que as sociedades industriais atribuíam à educação escolar, espaço que cada vez mais foi assumindo o lugar da educação familiar na vida das crianças. Esse relato consta já no século XV. Segundo o autor, a infância durava mais ou menos até os sete anos de idade,

período em que a criança era motivo de graça para a família, pois ainda não andava e nem falava direito. A partir dos sete anos, como já era capaz de se movimentar, alimentar-se e se comunicar, a criança passava a ser considerada um adulto em miniatura. Ao fazer sete anos a criança era encaminhada para as escolas e isso representava um corte na vida livre e sem compromisso. A criança precisava ter responsabilidade e começava a ser treinada para a vida adulta. A saída do período da infância era caracterizada com o casamento ou com o ingresso na carreira militar.

A imagem da criança angelical e inocente, ainda muito comum entre os educadores, tem sua origem no século XVII e se deve à religião. A criança torna-se símbolo de inocência, sendo comparada aos anjos. Começa a fase em que as crianças passam a ser paparicadas e a ser tratadas como bibelôs das casas.

Somente a partir do século XVIII, segundo Áries, é que começam a existir os primeiros estudos científicos acerca da educação da infância. Ampliam-se as discussões sobre os melhores métodos educacionais e a preocupação com a disciplina.

Segundo Priore:

“No mundo atual, essas mesmas crianças passaram de reis a ditadores. Muitas de suas atitudes parecem incompreensíveis aos nossos olhos. Quase hostis. Uma angústia sincera transborda das interrogações que muitos de nós fazemos sobre o que é a infância e a adolescência.” (2004, p.7)

Muitos de nós, educadores, desistem da profissão por não conseguirem encontrar uma forma de intervenção junto às crianças e adolescentes que hoje encontramos nas salas de aula. Mas será que não foi sempre assim? Será que só agora percebemos existir essa incompatibilidade entre os objetivos do adulto e os interesses dos jovens?

Entender como se deram as representações infantis ao longo do tempo e como se deram as primeiras formas de intervenção educativa junto aos jovens em muito poderá nos ajudar a entender por que muitas de nossas aulas não saem dos planos de aula.

A história da infância no Brasil passa por diferentes momentos. Primeiro temos a infância local, filhos de índios e dos colonizadores. Duas concepções de infância já se delimitam. Primeiro a de que a criança, filha do colonizador, precisava ser educada para assumir o lugar de sua família no cuidado com as propriedades rurais. Segundo, que os filhos dos índios precisavam ser civilizados, introduzidos ao mundo do branco, praticamente precisavam ser adestrados. Os colonizadores viam a cultura do índio com desprezo, consideravam-nos praticamente como animais. A educação das crianças indígenas cabias aos padres Jesuítas. Segundo Priore:

“Talvez, o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também, uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas e padres, revelando outra dimensão da evangelização das crianças como “grande meio” para se converter o gentio.” (2004, p.59)

Como é possível perceber, desde o início do processo de educação, que antes se dava através da evangelização, o objetivo era o de possibilitar e ampliar as relações entre índios e os colonizadores; portanto, uma educação domesticadora, voltada, é claro, para os interesses do colonizador. O grande objetivo do processo educativo era o de provocar uma grande transformação na vida dos jovens indígenas, uma vez que o colonizador não percebia suas ações como parte de sua cultura, mas sim como sendo resultado de falta de educação e cultura. Para fazer parte do mundo do branco, o índio precisava deixar de lado sua própria cultura. Entretanto, essa forma de educar não foi aceita de forma passiva pelos índios. Sendo assim, segundo Priore:

“Tanto os problemas com os meninos como a própria evangelização dos adultos, levaram padres a optar cada vez mais por uma conversão pela “sujeição” e o “temor”, como escreviam em seus textos. Fortalecia-se aos poucos a convicção de que os índios só se converteriam se fossem sujeitos a alguma autoridade, daí o constante apelo ao poder da Coroa, para a consecução da conversão dos índios. Inclusive, do ponto de vista do ensino dos meninos índios, essa perspectiva coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar, como vimos, que, no mesmo sentido que o próprio repensar das disciplinas desde o séc. XV, dependia de

uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais.” (2004, p. 69)

Assim, faz-se uso da metodologia da educação baseada na estratégia de vigiar e punir. Daí surgem as idéias, até hoje presentes na educação, de que são necessárias regras rígidas, bem como punições à altura. Se o índio não aceitava com cordialidade e não se submetia à educação oferecida, era porque ele era desobediente, mal educado, sem cultura; logo ele tinha, a todo custo, que ser moldado para que pudesse fazer parte do mundo do homem branco. Nesse tipo de educação, a concepção existente é a de que existe um padrão de cultura que é a boa cultura, no caso a cultura do colonizador é a considerada boa. O índio, como não fazia parte desse mundo cultural, não tinha cultura e por isso precisava ser inserido através da educação.

Já no período do Império, as diferenças entre a infância e a vida adulta são delimitadas de acordo com a condição social das famílias. A criança vinda de famílias abastadas era amamentada até por volta dos quatro anos, começando a freqüentar a escola por volta dos sete anos. Já a criança pobre, assim que começava a andar, já podia ir para a lavoura ajudar a família nos serviços do campo. Mas já nesse período histórico, segundo Priore:

“...a infância tinha aspectos mais práticos e menos teóricos. O mais importante deles era, sem dúvida, o relacionamento afetivo entre pais e filhos. Observado por vários viajantes, ele era considerado excessivo.” (2004, p. 95)

A infância, então, começa a ser percebida enquanto uma fase em que a criança precisava de carinho, ser acalentada. Nesse período surgem muitas das histórias e músicas infantis que até hoje contamos e cantamos para as crianças. No entanto, a educação ainda se dava de forma coercitiva e com rígidas regras disciplinares.

Nesse contexto, a educação começa não só a se preocupar em inserir todos em uma mesma cultura, mas também em formar pessoas responsáveis, surge uma preocupação com a formação do ser humano. A criança começa a ser percebida como o futuro e por isso precisava ser preparada para assumir responsabilidades futuras. Portanto, uma educação para o que a criança viria a

ser quando adulta e não para a criança enquanto criança, uma educação para a vida adulta. Segundo Priore:

“Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica” (2004, p. 105)

Dessa forma, primeiro existe a idéia de educar para introduzir o índio na sociedade e cultura do branco. Com a constante resistência indígena à evangelização do colonizador, surge a idéia de educar pela força, de adestrar. Seguindo as transformações ocorridas em outros países do mundo, no Brasil do Império, a criança é percebida como diferente do adulto. Mas essa diferença implicou excessos de zelos com as crianças e a torná-las como objetos de entretenimento dos adultos. Mas ainda permanece a concepção de que a criança precisa ser domada para ser educada, daí a necessidade de regras cada vez mais rígidas para a sua educação. Os castigos não eram só verbais, mas também físicos, a palmatória surge neste período.

São características da infância no período do Império, segundo Mauad, in Priore: fala ausente ou imperfeita até os três anos, desenvolvimento de atributos biológicos como a dentição, características femininas e masculinas e crescimento até os doze anos, período de falta de juízo e desenvolvimento intelectual. Neste período surge a concepção de que a criança precisa ser cuidada todo o tempo, pois não tem consciência de seus atos. Não existia uma distinção entre a infância e a adolescência. A infância terminava aos doze anos e a partir daí a criança já fazia parte do mundo adulto, inclusive no modo de se vestir. Com relação à instrução e a forma de educar existia diferença. Mauad diz que:

“Basicamente na valorização dos atributos manuais e intelectuais, sendo os primeiros concernentes ao universo feminino e o segundo ao masculino, mas também no tempo de duração da instrução. Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com

um diploma de doutor, geralmente de advogado” (2004, p. 152)

Havia então uma diferenciação entre a educação da menina e do menino. Para os meninos era comum a formação em nível superior, já para as meninas a formação em nível secundário já era o suficiente.

Já na República, a partir do crescente processo de industrialização e ampliação dos meios de produção, a criança começa a ser percebida como possibilidade de mão-de-obra, como força de trabalho. A imagem era a de que através do trabalho era possível evitar que a criança pobre fosse para a vadiagem. A concepção de que o trabalho enobrece é amplamente difundida. Tem início a fase da exploração infantil, mascarada pela idéia de formação pelo trabalho.

Dessa forma, a partir deste histórico acerca da infância, é possível perceber que inicialmente existe a necessidade de enquadrar a criança a uma cultura pré-estabelecida. A partir daí a criança começa a ser percebida como diferente e para isso precisava de cuidados diferentes. Esses cuidados começam a ser extremados e, de não percebida, a criança começa ser paparicada. Vira alvo de pesquisa e começam a ser discutidas formas variadas de intervenção pedagógica, que se preocupam com a formação do adulto responsável já a partir da infância. Desde então, fica marcada a importância de espaços educativos extra família. A criança começa a ser educada não mais em seu meio familiar, mas também em diferentes espaços, como a igreja e a escola.

### 3.2 – História social da infância pobre no Brasil

O estudo sobre a história social da infância é importante, pois é ele que nos dará subsídios para entender as preocupações atuais com relação à proteção da infância. Entender como surgiram os primeiros projetos voltados para a criança carente pode esclarecer muitas das questões educativas, na área social, que permanecem até a atualidade, inclusive a concepção de infância que muitos educadores adotam.

Conforme exposto na introdução por Freitas, entendemos que, na verdade, as famílias começam a modificar a forma de educar os filhos por uma necessidade social de busca de trabalho para a sobrevivência. A questão econômica perpassa a forma de se educar e cuidar da infância.

As congregações religiosas começam a se preocupar em criar espaços para que as crianças abandonadas pelas famílias tivessem um lugar para sobreviver. Uma das primeiras instituições de que se tem notícia no Brasil, foram as rodas dos expostos. Segundo Marcílio, in Freitas:

“A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo a três grandes regimes de nossa história. Criada na colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados” (2003, p. 53)

Tal instituição foi, durante muito tempo, basicamente a única forma de assistência existente à criança abandonada e carente no país. A assistência existia, mas de forma esparsa, através de ações de caridade como doações de roupas e alimentos. Em formato de instituição, a roda dos expostos é a primeira forma de assistência de que temos notícia no País. Inicialmente, as rodas foram assumidas pelas Santa Casas de Saúde. Em seguida, houve entrada de ajuda governamental, mas as rodas ficaram a cargo de ordens religiosas. A educação das crianças abandonadas se dava com base no catolicismo. As crianças eram batizadas e quando já podiam aprender algum ofício iniciavam na marcenaria, construção, tecelagem e outros, de acordo com a necessidade da sociedade. Mas as Casas, apesar de terem longa duração, entram em declínio. De acordo com Marcílio, in Freitas:

“Em meados do século XIX, seguindo os rumos da Europa Liberal, que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para a abolição da roda dos expostos. Esta passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. Aqui no Brasil igualmente iniciou-se movimento para sua extinção.” (2003, p. 68)

Com a extinção das rodas dos expostos, as crianças passaram a ser abandonadas nas portas das fazendas e das casas, ou deixadas pelas ruas onde acabavam morrendo de fome, frio ou por ataque de animais. Com o passar do tempo e as constantes pressões sofridas pelo governo, algumas tentativas de instituição foram criadas, na corte, como A Casa Pia e o Seminário de São Joaquim em 1799 para meninos de 7 a 12 anos na corte. Lá receberiam instrução e ensino profissionalizante. Em 1804, foi criado o colégio de Nossa Senhora voltado para a assistência às meninas. A partir de 1860 ampliou-se o número de instituições de amparo à criança pobre e a criança abandonada, todas elas voltadas para a caridade e para a filantropia. Para Marcílio, in Freitas:

“Com a Constituição cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993). O Estado assume enfim sua responsabilidade sobre à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direitos, pela primeira vez na história.” (2003, p. 79)

Desde então, várias são as tentativas governamentais e não governamentais, religiosas e laicas de atendimento e educação de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. Os profissionais envolvidos com essas instituições são, em sua maioria, professores, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Como forma de garantir a permanência na escola, os projetos funcionam em horário contrário ao da escola. No currículo dos Projetos constam temas como: combate à violência, uso de drogas, racismo, ecologia, auto-estima, enfim questões voltadas para a formação sociocultural.

Cumprido esclarecer que o termo situação de risco pessoal e social é aqui entendido como a situação enfrentada pela criança e ou adolescente em que o mesmo não tenha seus direitos respeitados, como direito à alimentação, educação, saúde e convivência social saudável. Conforme Simson e Gonçalves:

“...estudantes em situação de risco seriam aquelas crianças e adolescentes que, embora provenientes dos setores mais pobres da população, conseguiram estar freqüentando a escola pública mas nela não estariam encontrando nem discutidas, nem valorizadas, as raízes socioculturais e a visão de mundo que a família ou o grupo de convivência lhes forneceu. Eles se encontrariam, então, prestes a abandonar um sistema escolar que os discrimina e oprime, para buscar, no espaço da rua, maiores chances de exercer o seu direito à liberdade e tentar obter alguma renda que pelo menos lhe permita consumir aqueles bens que a mídia veicula e os grupos de idade valorizam e ainda poder levar alguma contribuição a um orçamento familiar que certamente é muito limitado.” (2001, p. 59)

Logo, as crianças público alvo dos Projetos sociais de hoje não são só as crianças abandonadas. Atualmente os projetos possuem a preocupação da prevenção e não somente da medicação do problema. Havendo, portanto, a mudança de foco da cura para a prevenção.

### 3.3 – A criança de hoje e sua relação com o educador

A preocupação da relação do educador com a criança e desta com o educador é importante. Entender que tipo de relação é essa e como as criança reagem às diferentes formas de intervenção do educador, acredito ser importante para contribuir com a prática educativa de forma geral.

No que se refere à relação do educador com a criança, bem como nos momentos de Conselho de Classe, não só nesta Unidade, mas também nas demais Unidades, em que tive a oportunidade de participar em *Conselhos de Classe*, chama a atenção o fato de que alguns educadores não conseguem perceber modificações, principalmente as de “comportamento”, nas crianças após um período no Projeto. Entende-se por mudança de comportamento não só as questões disciplinares existentes em ambientes educativos, como aprender a ouvir, a falar, enfim, a conviver socialmente. Além disso, mudanças de comportamento também se referem à forma como a criança se relaciona

com o seu meio, se é mais agressiva ou menos agressiva, participativa, apática e etc.

Ao observar as colocações dos educadores durante os Conselhos de Classe, notei que as queixas são geralmente com relação à agressividade, à dificuldade de socialização e à dificuldade em aceitação de regras e limites, características comuns não só em crianças de baixa-renda, mas em toda criança que de alguma forma tenha problemas em seu processo de aprendizagem da convivência social.

Chama a atenção o fato de os educadores enfatizarem questões comportamentais<sup>2</sup>, uma vez que o Projeto possui indicadores de qualidade que indicam como objetivos do trabalho a melhoria da convivência social. Por isso, deveriam ser pontos facultativos questões relacionadas à boa convivência social, pois estas precisavam ser continuamente trabalhadas e os resultados continuamente avaliados. Parece que os educadores esperam das crianças mudanças, às vezes radicais, de comportamento, no Projeto, na família, na rua, na escola, enfim, em todos os ambientes freqüentados por elas.

Comecei a perceber que existia, no imaginário dos educadores, uma criança idealizada, uma criança que eles buscavam formar. Como essa criança idealizada não era a mesma que ele encontrava em sua sala de aula, por isso fica sempre frustrado, achando que seu trabalho não estava dando nenhum resultado.

É comum ouvirmos pais e educadores dizendo que as crianças não são mais as mesmas se comparadas ao seu tempo de criança. O que, então, mudou? Se houve alguma mudança e se as crianças mudaram, ou estão mudando, é preciso atentar para a necessidade de mudança no modo de olhar, na forma de analisar as reações das crianças e, mesmo, na forma de educar. Pensar que as crianças de hoje podem ter as mesmas reações que tínhamos em nossa infância, não apenas é um erro, mas é também ignorar as mudanças ocorridas na sociedade de forma geral. Se a sociedade vem mudando, se os padrões morais estão mudando, como podemos esperar que crianças e adolescentes tenham as mesmas reações que tivemos, que respondam às situações das mesmas formas, que se coloquem como antes? Comecei a ter a

---

<sup>2</sup> Os educadores insistem em apontar questões comportamentais mesmo sendo estimulados pela equipe técnica para a observação de outros fatores do desenvolvimento infantil.

necessidade de entender a infância como um fenômeno cultural, bem como de tentar compreender se situações de vida difícil, como as enfrentadas pelas crianças atendidas pelo Projeto Curumim, podem levar ao fim ou mesmo à redução do tempo de infância.

Certamente muitas das atitudes e pensamentos dos educadores de hoje possuem explicações históricas. O problema está no uso de atitudes e pensamentos de ontem para as crianças de hoje.

Miguel Arroyo, no livro “Imagens Quebradas”, apresenta-nos uma pesquisa com professores acerca de suas concepções sobre a infância. Nessa pesquisa, ele percebe que os educadores de hoje esperam dos jovens reações de ontem e por isso se chocam. Segundo ele, hoje as crianças e adolescentes nos obrigam a repensar as imagens com que os representamos. Essas imagens terão de ser outras se as crianças e adolescentes são outros. Crianças e adolescentes não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Isso porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras. Destaca ainda ser preciso que nós, educadores, pensemos sobre que olhares projetamos sobre a infância. Com que imagens a representamos? Que imagens carregamos da infância, adolescência e juventude? As crianças que não são mais as mesmas cabem nessas imagens? Não nos incomodamos exatamente porque quebraram essas imagens? Mas que outras imagens passarão a ocupar seu lugar?

As imagens cândidas, românticas da infância são as primeiras a destruir-se, como se não resistissem a uma infância e adolescência destruídas pela barbárie social e que nos assustam com suas condutas violentas e indisciplinadas. A tendência fácil é trocar a imagem dócil por seu oposto, a violência. Passar de uma imagem angelical a uma imagem satanizada? Pior ainda, na medida em que localizamos essas condutas em alguns adolescentes e jovens, podemos não destruir imagens românticas e cândidas, antes reafirmá-las, como única imagem dos jovens de nossos sonhos. As crianças parecem nos dizer de forma desafiante: repensem sua visão sobre nossa infância e adolescência. Somos obrigados pela vida a viver outras infâncias, adolescências e juventudes. As imagens da infância são uma produção social e cultural que vêm de longe e da qual nos alimentamos.

Nossa reação mais freqüente é interpretar as condutas dos jovens como indisciplina, como arrogância e desafio à autoridade. Não há como negar que crianças e jovens chegam até às instituições arrogantes e desafiadores. Um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou revelar) a consciência de sua fraqueza diante de um mundo com eles tão desapietado. Sua rebeldia pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde esperam ser ouvidos e entendidos.

Essa questão do olhar sobre a infância é ainda mais cruel se considerarmos que o público alvo da assistência social é formado justamente por crianças e adolescentes gerados em ambientes nos quais seus direitos básicos são negados. Direitos como a alimentação, saúde, moradia são conseguidos pelas famílias às custas de colocar seus filhos no trabalho precoce, à exposição das ruas, ou a ficarem em casa sem cuidados para que os pais possam trabalhar. O público alvo do Projeto Curumim é, em sua maioria, formado por crianças que têm nesse espaço suas poucas possibilidades de serem ouvidas, de serem cuidadas, de serem observadas e, não muito raro, de terem uma boa alimentação. Como então esperar de qualquer criança, nas condições acima descritas, reações passivas diante de injustiças ou de situações que elas não aprenderam a resolver de outra forma, que não através da agressão, através da força?

Segundo Arroyo, nosso olhar pode ser reeducado. Se reconhecemos que os jovens não são mais os mesmos, teremos de nos perguntar como são, como os sentimos? Precisamos nos aproximar mais, saber sobre suas vidas, sua cultura, seus horizontes de vida pessoais e familiares.

Ao analisar as notas de campo acerca das observações do dia-a-dia do Projeto Curumim, algumas questões ficam mais claras. Já no primeiro dia da observação, chamou-me a atenção o modo como as atividades são aplicadas para o grupo de crianças e como se dá o envolvimento dos educadores com a turma durante tais atividades.

Entre na turma da faixa etária de seis anos. Essa turma se encontrava no momento reservado às atividades de deveres escolares, chamada *Momento de Dever*. O *Momento de Dever*, horário destinado para a criança realizar as atividades enviadas pela escola formal, ocorre nos turnos da manhã e tarde, logo após a chegada do lanche. Geralmente tem duração de cinquenta

minutos. Segundo a Proposta Pedagógica, o objetivo desse momento é estimular às crianças a terem hábito de estudo, responsabilidade com suas atividades escolares e ainda se dedicarem ao exercício da leitura e da escrita. Portanto, mesmo quem não tem atividade da escola, recebe orientação para a realização de alguma atividade.

Nesse dia, quando entrei na sala, no *Momento de Dever*, uma menina me chamou a atenção. Ela estava em uma das mesas com três livros sobre folclore brasileiro, lia um por vez. Os livros foram entregues pelo educador da turma, pois o mês era de comemoração do dia do folclore. Fui me aproximando. Aos poucos, sentei-me perto da mesa da menina que estava sentada com mais três meninos, que prestavam atenção em sua leitura, em voz alta, dos livros. Quando a menina percebeu minha presença, e minha atenção em sua leitura, começou a ler para mim. Comecei a conversar com ela sobre sua escola; ela me disse que estava na primeira série, o que também me chamou a atenção, pois os outros meninos que estavam na mesa também disseram ser da primeira série e, no entanto, não tinham a mesma proficiência para a leitura.

Durante o tempo em que fiquei na turma, a educadora em nenhum momento buscou saber o que as crianças estavam fazendo. Ela apenas intervinha no caso de alguma discussão ou indisciplina. Sua preocupação era com os enfeites que estava produzindo para a comemoração do dia do Folclore. Assim, as crianças, para chamar sua atenção, provocavam pequenas discussões perto da mesa em que ela estava fazendo os enfeites. Enquanto discutiam, as crianças olhavam para a mesa parecendo esperar a intervenção da educadora.

Nessa observação, identifiquei um tipo de relação entre o educador e a criança em que o adulto está no mesmo espaço que a criança, não para contribuir, para estimular, explicar, participar e questionar a criança, mas para tomar conta. O período em que fiquei na sala me sugeriu a idéia de que a educadora estivesse ali somente para controlar os impulsos agressivos das crianças. Sendo assim, a atividade não cumpriu seu objetivo de estímulo ao hábito de estudo. A postura assumida pela educadora não era condizente com a proposta do *Momento de Dever*. Como esse educador estava dentro da sala para manter a “ordem”, estava “tomando conta” da turma, em nenhum

momento, tomou ou realizou qualquer atitude educativa no sentido de fazer cumprir seu papel enquanto educador, descrito na Proposta Pedagógica do Projeto Curumim.

Com relação à concepção de infância adotada por esse educador, podemos dizer que ele percebe a infância como um vir a ser, ou seja, a partir do momento em que não aproveita as situações colocadas pelo grupo para fazer parte de seu processo de desenvolvimento, tal educador deixa entender que sua percepção é de que a criança está esperando o tempo passar, que nessa fase ela precisa ser “vigiada” e “punida”, quando necessário. Isso seria educar, de acordo com a postura assumida por este educador nesse episódio.

Outro aspecto a ser ressaltado é que foi possível perceber, durante as observações, como se dá a relação de gênero entre as crianças e qual o tipo de intervenção dos educadores, o que também revela a concepção de infância embutida na proposição das atividades.

Durante a observação de uma aula<sup>3</sup> de educação física, percebi que logo quando as crianças chegaram à quadra, foram se dividindo, sem necessidade de intervenção do educador, em grupos de meninos e grupos de meninas. Os meninos foram jogar futebol e as meninas foram jogar queimada. Cada grupo utilizou metade da quadra. Mais uma vez não houve intervenção educativa do educador, no sentido de integrar a turma, ou mesmo ao final da aula trazer a questão para a discussão do grupo. O professor, nessa aula, também assumiu a função de separar brigas e amenizar conflitos.

Pude perceber, também na aula da quadra, que as crianças se preocupavam com a atenção do educador. Sempre que realizavam algo diferente do que era a regra do jogo, olhavam para o educador como se esperassem sua aprovação ou reprovação. Como nem sempre as crianças obtinham alguma resposta, durante as observações, muitas crianças, percebendo minha atenção em seus movimentos, começaram a olhar para mim. Minha atitude nesses momentos era a de encaminhar meu olhar para o educador responsável para que as crianças percebessem que eu, também, assim como elas, esperava alguma atitude do educador.

---

<sup>3</sup> O termo aula é utilizado no cotidiano dos educadores do Projeto, embora na Proposta Pedagógica seja utilizado o termo oficina ou atividade. Esse fato pode apontar para uma não diferenciação entre o espaço do Curumim e o espaço da escola, uma certa escolarização do trabalho social.

Percebi que os educadores, durante as atividades, geralmente punem a criança com relação às suas atitudes características da infância, como correr, gritar, pular, girar, abraçar, cair, entre outras. Não observei atividades em que a criança tivesse a liberdade de se expressar com naturalidade sem que isso fosse motivo para punições. Esse tipo de trabalho revela uma concepção de infância em que a criança é um ser incompleto, um ser que precisa ser moldado, quase um ser selvagem que precisa ter seus instintos lapidados para que possa viver em sociedade. Educar nessa concepção é podar as reações.

Durante alguns dias, voltei minhas observações para uma criança bastante citada nos *Conselhos de Classe*. Cabe ressaltar que os *Conselhos de Classe* geralmente se dedicam a enfatizar o que a criança tem, segundo a concepção dos educadores, de maus modos. Poucos são os momentos em que os educadores avaliam, de forma positiva ou compreensiva, as reações das crianças. Vou chamar de Jonas a criança a quem me refiro. Jonas foi bastante citado no *Conselho de Classe* por ser considerado agitado, não aceitar orientações e não gostar de participar das atividades propostas. No entanto, o que percebi no dia-a-dia foi que essa criança era bastante carinhosa com os colegas e comigo também. Ela buscava todo o tempo a atenção dos adultos. Geralmente Jonas não fazia as atividades da forma esperada pelo educador, na maioria das vezes, iniciava as atividades propostas pelos educadores, porém, por ser extremamente esperto, quando percebia que a atividade não tinha um objetivo claro, parava de fazer e se dedicava a algo que, naquele momento, para ele era mais importante. Esse é um típico caso de criança que, por não aceitar qualquer orientação, por não se enquadrar no padrão estabelecido pelos educadores, incomoda, não por ser violento, mas por não participar e por chamar a atenção dos colegas, pois geralmente suas atividades são mais atrativas para as demais crianças. O educador, ao contrário de aproveitar a criatividade desse tipo de criança, geralmente tenta enquadrá-la em um padrão que ela se nega a seguir.

Quando há a intervenção do educador no sentido de incluir a criança em uma atividade atrativa, geralmente ela atende à solicitação e se integra ao grupo. Um exemplo disso ocorreu em uma observação que fiz de uma aula na quadra. Nesse dia o educador estava dando uma atividade em que todas as crianças deveriam ficar de mãos dadas. Um dos alunos estava só observando,

do lado de fora da roda, inicialmente não querendo participar da atividade. Mas como o educador o incentivou, ele entrou e participou até o final. Este menino era descrito no *Conselho de Classe* como difícil de lidar, pouco participativo e às vezes agressivo. No entanto, não só nessa atividade, mas nas outras que observei, quando estimulado pelo educador, ele participava e se dava muito bem com as demais crianças. Esse mesmo garoto, ao ser chamado por mim para uma entrevista acerca de suas atividades anteriores à entrada no Curumim, mostrou-se bastante participativo e procurou se concentrar na realização de um desenho que pedi sobre suas atividades.

Percebi que o educador que busca estratégias com tranquilidade para atrair a atenção da turma, ao contrário de dar ênfase ao que a criança faz de “errado”, geralmente obtém bons resultados e consegue envolver todo o grupo. Pude perceber isso em vários momentos da observação, mas um deles especificamente me chamou mais a atenção. Certo dia, a turma de doze anos foi encaminhada para a quadra por um educador que não os acompanhou até lá. Ele apenas abriu a porta de sua sala e liberou a turma para que fosse sozinha para a quadra. Resultado, nem todas as crianças foram direto, alguns foram para um gramado que fica ao lado da quadra, uns poucos dirigiram-se para a quadra e outros foram ao banheiro. O educador, que estava na quadra, parece não ter se incomodado com a situação. Ele foi, com tranquilidade, explicando a proposta de trabalho daquele dia para o grupo que já estava na quadra; aos poucos as outras crianças foram procurar saber o que estava acontecendo lá e, à medida em que eram acolhidas pelo educador, foram entrando para a atividade. Dentro de pouco tempo, esse educador conseguiu reunir toda a turma e envolver todos na mesma atividade. Durante o desenvolvimento da aula houve pequenas brigas, palavrões, empurrões; mas como o educador não valorizava estas situações, e sim valorizava a participação de cada um, estas situações começaram a ficar cada vez menores e todos conseguiram participar do que era proposto.

O educador acima citado utiliza uma estratégia interessante para propor atividades e contornar situações de falta de limite. Ele não supervaloriza atitudes negativas (brigas, empurrões, palavrões), apenas chama a atenção, com calma, espera alguns segundos, explica novamente a atividade e propõe a continuidade. Dessa forma, ele não fica chamando atenção o tempo todo e

envolve todo o grupo. Além de oferecer a possibilidade de a criança vivenciar outras formas de se relacionar dentro de um grupo.

Durante as observações, percebi que a maioria dos educadores gastam grande parte do tempo da aula querendo ensinar, verbalmente, o que é certo e o que é errado. Geralmente essa estratégia de falar muito não dá certo; ao contrário, deixa as crianças mais agitadas e impacientes. A diferença do educador citado anteriormente é que ele, ainda que não deixe de chamar a atenção para o que considera certo ou errado, ao mesmo tempo deixa a criança vivenciar, na prática, como as coisas funcionam melhor se todos são capazes de seguirem as regras estabelecidas. Nesse caso, há processo educativo e não castrativo.

Na observação de outra aula, mais uma vez me chamou a atenção o pouco movimento feito pelo educador no sentido de incluir na turma as crianças dispersas de sua atividade. Quando entrei na sala de aula, as crianças estavam espalhadas, umas mais perto da parede, outras no centro da sala, outras ainda sentadas, mas a grande maioria em pé. Em todas as mesas havia folhas de ofício, lápis preto, borracha e lápis de cor. Cada criança parecia fazer o que tivesse vontade. Pensei ser essa a proposição do educador, ou seja, deixar que as crianças fizessem alguma produção livre. Então, como não havia nenhum direcionamento do educador, as crianças começaram a fazer o que sabiam e vinham me mostrar. Mostraram-me desenhos, letras do alfabeto, palavras, continhas, enfim foram produzindo de forma aleatória e me mostrando, demonstrando interesse pelas produções. Ficou claro nesse episódio que as crianças sentiam necessidade de produzir e de mostrar sua capacidade de produção para alguém. O educador, porém, não buscou explorar essa capacidade criativa das crianças. Ao final dessa aula, o educador começou a recolher as produções das crianças e pendura-las em um varal na sala. Fez essa tarefa de forma mecânica e sem emitir nenhum comentário sobre as produções das crianças. Essa atitude do educador é completamente contrária ao que diz a Proposta Pedagógica do Projeto Curumim, segundo a qual o educador deve, ao final de cada aula, reservar um tempo para explorar os trabalhos feitos pelas crianças.

Com relação à postura assumida pelos educadores, foi possível perceber que o educador, quando não é firme em uma colocação, as crianças

geralmente não obedecem. Quando as crianças se preparavam para sair da sala, onde a atividade acima foi observada, quando acabou de recolher os trabalhos, o educador pediu para que as crianças fizessem fila, pois iriam trocar de turma. Não houve resposta e a fila não foi formada; mesmo assim, o educador abriu a porta e liberou a turma para que ela fosse para a outra atividade em outra sala. Acompanhei a turma até a outra sala, queria ver como o outro educador iria proceder ao recebê-la, já que chegara lá bastante agitada. Ao chegar à outra sala, o educador já estava esperando a turma e a cada um que entrava ele pedia que se sentasse na roda. Depois que todos se sentaram, o educador explicou qual seria a atividade do dia e como seria tal atividade. As mesmas crianças que tinham vindo agitadas, pararam, ouviram as orientações atentamente e a aula transcorreu com tranquilidade. Sempre que necessário, o educador parava a atividade, seja para explicar um movimento, seja para chamar a atenção de alguma atitude das crianças. Ao demonstrar interesse pelos atos das crianças e pela forma como realizavam a atividade, esse educador conseguiu dar a aula e ainda educar o grupo. Antes de a aula terminar, o educador fez um breve comentário acerca do desempenho de cada um na aula daquele dia, buscando ressaltar o que havia melhorado no desenvolvimento de cada um. Esse educador revela uma atitude de respeito frente às possibilidades que a criança pode oferecer em cada momento. Percebe-se que ele considera a criança e suas potencialidades, e busca desenvolvê-las.

A partir das observações feitas acima, é possível detectar a concepção que o educador possui acerca da infância. Para o educador que percebe a criança como um ser que precisa ser moldado, o ato de educar se transforma em longos momentos de reflexão verbal acerca do que é certo e o que é errado. Para o educador que vê a infância como uma fase de espera para a vida adulta, educar significa ocupar o tempo da criança. Já para o educador que percebe a infância como uma fase singular e com características próprias, educar significa aproveitar cada momento e reação da criança e transformá-los em momentos educativos, em que a criança possa vivenciar novas possibilidades de atuação em seu meio social. Esse educador buscará desafiar a criança, suas potencialidades para que ela perceba que é capaz de fazer outras coisas, ter outras atitudes, desenvolver novos movimentos, enfim, para

que a criança perceba que ela é capaz de mudar, de se desenvolver, de se aperfeiçoar.

Uma atitude comum na Unidade é a de mandar as crianças para a coordenação em caso de briga ou não obediência ao educador. As crianças já ligam a sala da coordenação a uma sala de punições e castigos. Tanto é que, toda vez que se quer conversar com uma criança nessa sala, ela logo pergunta se é porque está de castigo. Cabe aqui uma observação quanto aos métodos utilizados para se chamar a atenção ou para corrigir atitudes consideradas impróprias pelos educadores. A atitude mais comum entre os educadores, nos casos de conflito, seja entre crianças, seja destas com os educadores, é tentar conversar sobre a questão. Porém, geralmente não se fala da briga que acabou de acontecer e dos motivos que levaram até ela. Os educadores gastam um grande tempo falando sobre como é ruim brigar e da importância de se ter amigos.

Outra atitude é mandar a criança que não aceita a orientação ou a conversa para a sala da coordenação, momento este muito complicado, pois nem sempre a criança aceita com facilidade, o que causa bastante constrangimento tanto para o educador, quanto para a criança. O que percebo é que os educadores parecem pensar que se deixarem para conversar sobre uma briga ou sobre o não cumprimento de uma regra, quando a criança estiver mais calma, eles perderão sua autoridade com o grupo. Assim, ficam disputando com a criança quem tem razão naquele momento.

Em uma das observações, fui para uma das salas, bati à porta, mas ninguém veio atender. Entrei e vi a turma dos pré-adolescentes sentada em roda. O educador estava de costas para a porta, não me viu entrar. Como as crianças tentaram comunicar ao educador minha chegada, fiz sinal com o dedo indicador nos lábios pedindo silêncio. Eles entenderam e deixaram que eu entrasse na sala sem que o professor me visse. Fiz isso, pois queria interromper o menos possível a atitude do educador naquele momento. O educador estava perguntando quais as cores de que a turma mais gostava. Como cada um respondia uma cor diferente, ele levantou a questão de que gosto não se discutia. Continuou a conversa perguntando sobre os animais preferidos. A essa altura a turma começou a ficar inquieta. Vários subgrupos conversavam ao mesmo tempo, poucos prestavam atenção no educador, que

continuava a perguntar sobre os gostos pessoais. Nesse momento de inquietação da turma, o educador percebeu minha presença na sala e parece ter se sentido na obrigação de tomar alguma atitude com duas meninas que começaram a brigar. Sua atitude foi a de ser severo e colocar as duas para fora da sala. Como elas relutaram em sair da sala e ir para a sala da coordenação, o educador utilizou como estratégia de convencimento a apresentação da qual elas participariam, no final do ano, se lhe obedecessem. Nesse ponto, o educador já havia perdido o controle da turma. Téo, que até o momento assistia a toda cena, saiu da sala. Como, percebi que minha presença estava interferindo, não só na atitude do educador, mas também na atitude das crianças, que estavam aproveitando a situação para colocar o educador novato à prova, resolvi sair da sala. Atitudes como a desse educador que, na tentativa de educar, transmitem conteúdos conclusivos, ainda são muito comuns.

As estratégias utilizadas são aparentemente democráticas, como sentar em roda e cada um falar o que pensa, no final quem faz o fechamento, quem dá a moral da história é o próprio educador. Na aula de teatro observada, o educador deixou de utilizar o recurso oferecido por sua oficina de teatro para trabalhar os diferentes gostos. Com certeza ele teria atingido seu objetivo de trabalhar a diferença de gostos, se não tivesse ficado tão preocupado em passar um conceito pronto. Aqui surge uma nova questão: estarão os educadores realmente preparados e informados sobre como se dá o processo de aprendizagem nas crianças?

A maioria dos educadores tem poucas atitudes no sentido de integrar as crianças dispersas às atividades propostas. Geralmente as atividades são propostas, algumas crianças começam a fazer, umas param e outras continuam, mas poucas são as vezes em que o educador procura envolver todos novamente. Geralmente as aulas são paradas para chamar atenção da criança que não participa, mas não para integrá-la ao grupo. Esse fato vem me chamando atenção, pois tenho percebido que as crianças gostam de ser observadas e sentem necessidade de olhares de aprovação e mesmo de reprovação; é como se sentissem protegidas e cuidadas. Quando param de fazer uma atividade, quando fazem outra coisa ao contrário do que foi solicitado, ou mesmo quando não fazem nada, na verdade, querem ser percebidas, querem que o educador as acolha. Tenho percebido essa atitude

de acolhimento, com freqüência, nas aulas realizadas na quadra. De forma geral, os educadores dão uma atividade para as crianças fazerem e se alguma não faz a atividade, mas não incomoda, então passa despercebida. Não é comum ver os educadores entre as crianças, orientando atividades, reunindo grupos, buscando as crianças dispersas. As aulas são uma espécie de passatempo. Poucas são as vezes em que percebo que foram preparadas para determinada turma. Quando as atividades são bem feitas, mas não vejo continuidade das ações.

Vem me chamando a atenção o fato de, ao chegar à Unidade, sempre alguma criança vir ao meu encontro e perguntar se irei escolher alguma criança naquele dia. Isso vem ocorrendo desde que fui conversar com duas das crianças selecionadas para a pesquisa, naquela primeira proposta que comentei anteriormente. As demais crianças demonstraram interesse, pois disse na ocasião, que iria observar duas crianças de cada vez. Isso demonstra que estas crianças gostam que fiquemos preocupadas com elas, que se sentem bem quando as acolhemos e procuramos saber um pouco mais de cada uma.

Após o período de observação das atividades realizadas com as crianças no Curumim, na fase de análise dos dados coletados, alguns pontos com relação ao descrito na Proposta Pedagógica do Projeto começaram a me preocupar. O primeiro ponto se refere aos indicadores de qualidade existentes no Curumim para o trabalho com criança. Um dos pontos de investimento se refere à melhoria da convivência social. Entendo, então, que, se é objetivo investir na melhoria da convivência social, é porque as crianças do Projeto podem apresentar questões que venham a dificultar a boa convivência em grupo, como agressividade e falta de limite. Entendo que os educadores deveriam discutir mais sobre as estratégias de trabalho, do que ficar diagnosticando, principalmente nos *conselhos de classe*, que tal criança é agressiva e que a outra precisa de limites.

Um segundo ponto de divergência entre a prática e a Proposta Pedagógica foi observado com relação ao momento dedicado às atividades da escola formal. De acordo com a Proposta Pedagógica do Curumim, o *momento de dever* deveria ter o objetivo de criar hábito de estudo, incentivar a criança a ter responsabilidade com a tarefa escolar e ainda oferecer atividades para

crianças com dificuldades na escola. No entanto, os educadores aproveitam o momento para fazer outras atividades, como enfeitar a sala, fazer recortes e preparar outras aulas. As intervenções dos educadores se dão, não no sentido educativo, mas coercitivo, em casos de desavenças entre as crianças. Se as crianças estiverem quietas nesse momento, o educador não faz intervenções.

Faz parte da Proposta Pedagógica a ênfase na relação educador e criança. Isso pressupõe que o papel do educador é o de estar atento às reações da criança, ouvir, orientar, provocar discussões e auxiliar na resolução de conflitos, os educadores, em sua maioria, preocupam-se em ocupar as crianças, buscam dar atividades para que elas não fiquem ociosas em nenhum momento.

Resgatar atividades típicas da infância como correr, saltar, gritar, cantar e etc faz parte da proposta do projeto. No entanto, brincadeiras infantis não fazem parte da rotina e quando as crianças fazem alguma dessas atividades, geralmente são repreendidas. É muito comum os educadores dizerem que neste tipo de atividade as crianças fazem muito barulho, brigam muito e fica difícil de controlar.

É interessante ressaltar que no Projeto Curumim não há um currículo a ser seguido pelos educadores, eles não possuem nenhum compromisso com nota ou calendário. Existe uma orientação de conteúdo programático, que foi solicitado pelos próprios educadores. Mesmo assim, as atividades são pouco flexíveis, pois os educadores pouco as modificam. Mesmo que as crianças não estejam dando muita atenção.

Um dos principais objetivos do projeto, segundo sua Proposta Pedagógica, é incentivar a participação de todas as crianças, incluir e socializar o grupo. Foi possível constatar que o educador, quando se propõe a parar sua atividade, e buscar incluir, de forma carinhosa, ele sempre obtém sucesso com a criança dispersa, segundo as observações feitas.

É orientação da instituição que todas as produções das crianças sejam mostradas para o grupo. Sugere-se que sejam feitas rodas de conversa ao fim de cada aula para que as produções sejam compartilhadas. Mas percebi que as atividades são aplicadas de forma mecânica. As rodas de conversa, na maioria das vezes, são utilizadas para chamar a atenção da turma. As rodas não são utilizadas para fazer análises dos avanços e necessidades da turma e

nem para verificar quais trabalhos foram feitos no dia. Elas também não são utilizadas com o objetivo de ser um espaço em que a criança possa emitir sua opinião e elaborar conceitos. Isso não é possível, porque geralmente o educador já tem uma idéia formada e conduz a turma a acreditar em sua versão dos fatos.

O interessante é observar que os educadores são constantemente orientados pelo serviço de pedagogia, psicologia e serviço social acerca dos pontos colocados acima. No início do ano de 2006, cada oficina pode fazer a revisão da Proposta Pedagógica e fazer alterações. Ressalto que não foram feitas alterações significativas, apenas foram atualizados dados numéricos. Se há aparente abertura para a discussão teórica acerca do projeto, se as orientações são constantes e se há espaço para os educadores fazerem relatos sobre as crianças, a justificativa para as divergências existentes entre a teoria da Proposta Pedagógica e a prática dos educadores pode estar na concepção que cada um possui sobre a infância e, em especial, da infância pobre.

#### 4- As estratégias de aprendizagem e as questões raciais.

Durante a pesquisa, embora não tenha sido proposta de observação inicial, comecei a prestar atenção nas reações das crianças às atividades propostas, bem como à reação dos educadores em casos de conflitos de crianças brancas com crianças negras. Observar conflitos não era meu objetivo, uma vez que estes, na faixa etária dos 6 aos 12 anos, são bastante comuns, e fazem parte do processo de socialização das crianças. Mas os conflitos entre crianças brancas e crianças negras começou a me chamar atenção, pois geralmente se recorre à diferença racial para depreciar o oponente na discussão. Há situações em que a criança desiste da atividade proposta; casos em que a criança se fecha e não se expressa; outros ainda em que a criança chega a verbalizar sua insatisfação, mas não há intervenção do educador no sentido de buscar explicações para as ocorrências. Em casos de brigas que envolvem a questão racial são comuns duas reações dos educadores: a primeira é dizer que o negro é igual ao branco e que essa discussão é uma bobagem, a segunda maneira de atuação é repreender quem agrediu verbalmente, mas sem nenhuma discussão sobre o assunto.

Neste texto busco apresentar algumas questões observadas durante as atividades no que se refere ao tratamento dado às questões ligadas à afrodescendência, às reações das crianças negras frente às injustiças sentidas e o tratamento dado pelos educadores com relação à indisciplina e repreensão, em casos de preconceito entre as crianças.

No Projeto Curumim, não há na proposta pedagógica nenhum tópico específico para a questão da afrodescendência. No material de apoio, fornecido pelo serviço de pedagogia do ano de 2005, existem sugestões de atividade para o dia da consciência negra, em novembro, mas a abolição da escravidão não é muito trabalhada, pois segundo consciência reinante dos educadores em geral, tal fato não passou de um documento que na verdade não deu liberdade ao negro de forma real, pois eles precisaram continuar nas fazendas, trabalhando para não morrer de fome e desta forma continuaram “escravos”.

Ao fazermos um estudo acerca da história da infância no Brasil, é possível perceber que existem poucos relatos sobre a criança negra. Julita Sacarano, in Priore, relata que:

“As crianças negras foram praticamente ignoradas na correspondência que de Lisboa ou mesmo da Bahia e Rio de Janeiro, partiu para a região das minas no decorrer do século XVIII. Pouco se fala da vida diária e dos aspectos mais corriqueiros do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e, menos ainda, as crianças, mesmo em se tratando dos filhos de pessoas de importância.” (2004, p.107)

Os relatos sobre a criança negra se restringem à necessidade de as mesmas serem desqualificadas para o trabalho, serem objeto de diversão para as mulheres de famílias ricas ou, então, serem consideradas um gasto a mais. Talvez por esse fato, as imagens construídas acerca da infância sejam baseadas em hábitos e costumes culturais das crianças brancas. Por conta disso, não se aplicam à infância de origem negra. Sacarano apresenta que:

“As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riavam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos.” (p. 111)

A imagem acima apresentada é ainda muito comum nos dias de hoje, principalmente se fizermos a comparação entre as crianças negras do século XVIII e as crianças negras de hoje, vítimas de violência e expostas ao trabalho infantil, principal público alvo do Projeto Curumim. Quem não se sente penalizado ao ver uma criança vendendo balas no sinal? Quem não fica tentado a comprar suas balas? Mas, também, quem não fica irritado quando um adulto pede dinheiro no sinal? Fica-se tentado a chamar este adulto de vagabundo. Quando a criança negra é pequena, graciososa, chama a atenção e atrai carinhos; mas, quando grande, transforma-se em uma ameaça em potencial aos olhos da sociedade, pautada na cultura da discriminação e desrespeito pela raça negra. Sendo assim, um projeto social que possui como

seu público alvo, em sua maioria, a população mestiça não pode deixar de incluir, em suas estratégias de intervenção, a reflexão acerca da cultura do afrodescendente, sua história e forma de vida.

Durante as observações realizadas nas unidades de Curumim, com relação à afrodescendência, dois pontos se destacaram. O primeiro se refere à questão de como a criança negra percebe e compara a estética do branco com a estética do negro. O segundo ponto se refere às formas de intervenção ou mesmo de não percepção, por parte dos educadores, de situações de conflitos geradas por questões raciais.

Desde o início da pesquisa, o encantamento das crianças com o meu cabelo começou a me chamar a atenção. Para quem não me conhece, sou branca e tenho cabelos loiros, lisos e bastante longos. Sempre quando eu estava fazendo observações, estavam comigo de três a quatro crianças, entre meninos e meninas, embora na maioria das vezes fossem meninas, mexendo nos meus cabelos e fazendo comentários sobre a cor, o tamanho, como é liso e como é diferente.

A maioria das meninas da Unidade são negras e possuem cabelos bastante crespos. Mesmo as meninas brancas possuem cabelos claros e crespos. Para elas, meu cabelo não é de verdade, é cabelo de boneca, é cabelo de princesa, é cabelo bom para vender. Pegam meu cabelo e colocam em suas cabeças e ficam mostrando uma para outra como estão bonitas. Sempre pergunto se não acham bonito o cabelo que têm e elas dizem que não, que cabelo bonito é cabelo liso. A questão da diferença entre os tipos de cabelo poderia ser trabalhada no programa. Os educadores poderiam promover desfiles de penteados, tranças, cortes, e estimulando as crianças negras a se perceberem bonitas com o tipo de cabelo que possuem.

Em uma das observações, três meninas vieram mexer nos meus cabelos: uma menina branca, com cabelo loiro, mas crespo, uma menina negra com cabelo bastante crespo e uma menina branca com cabelos pretos, crespos, mas muito bem trançado. Perguntei por que gostavam de mexer no meu cabelo. Um delas respondeu: “porque a gente não tem”. Incentivei uma a mexer no cabelo da outra; então, elas disseram que não era legal porque não era comprido como o meu. “Mas no cabelo crespo também dá pra mexer, não dá? Dá, mas fica tudo pro alto. E se passar alguma coisa? Só se passar

alisante. Então, tem que alisar? Tem”. Este é um trecho de uma conversa que tive com as meninas enquanto mexiam no meu cabelo. Após essa conversa, houve troca de turma e outro grupo de crianças veio para a quadra, onde eu estava, vinha também outro grupo de crianças mexer no meu cabelo. Dessa vez um menino branco e uma menina loira de cabelo liso. A menina me disse que pareço uma princesa porque tenho o cabelo comprido. Para as meninas, para o cabelo do negro ficar bonito é preciso que ele fique parecido com o cabelo do branco, então precisa alisar.

Como é possível perceber, mesmo com todo movimento a favor de discussões sobre a afrodescendência em espaços educativos, as imagens aprendidas pela criança é a de que as princesas são loiras, possuem cabelos longos, lisos e são brancas. Já ao negro resta a imagem daquilo que não é bonito ou de empregado ou escravo.

O fato de as crianças gostarem de mexer em meus cabelos e Ana, outra criança observada na pesquisa, ser uma menina bastante inteligente, mas retraída em situações grupais, começou a chamar minha atenção para observação acerca do padrão de beleza adotado por estas crianças e a forma de como os educadores intervêm com relação à afrodescendência.

Durante as observações, um outro menino também atraiu a minha atenção por estar sempre de touca, mesmo quando estava muito calor. Vou chamá-lo de João. Ele é um menino branco e, ao contrário das observações do Conselho de Classe, durante as atividades é um menino tranquilo e carinhoso com seu grupo de amigos. João está sempre junto com a turma, mas fala muito pouco e parece estar sempre com vergonha de algo. Em uma das brincadeiras com os colegas, um deles tirou sua touca e só então pude perceber que João tinha cabelos pretos e bastante crespos. João ficou bastante irritado e procurou tampar o cabelo rapidamente. Em nenhum dia de observação, mesmo nos muito quentes, percebi qualquer atitude dos educadores para que João ficasse sem aquela touca. Ficou claro, pela reação de João ao lhe tirarem a touca, que o fato de ter cabelos crespos é para ele motivo de vergonha.

Nas falas das crianças, fica claro que para elas o estereótipo que represento, o branco de cabelo bom, é que é visto como padrão de beleza. Em suas visões, o negro está associado à subordinação, como no caso dos escravos.

No dia em que o professor de artes tentou trabalhar a imagem do negro em uma pintura de Tarsila do Amaral, as crianças viram a imagem como a de um escravo, só porque se tratava de um negro. Então, o professor, ao contrário de aproveitar a situação e explorar com a turma por que estavam dizendo aquilo, não o fez, apenas se restringiu a dizer que o negro era tão importante que até Tarsila tinha pintado um.

Em outro momento, uma menina negra não participou da aula de capoeira, pois não concordou que uma menina branca tivesse furado a fila, tirando sua vez. O mais interessante é que o professor que ministrava esta atividade também era negro e não atentou para a saída da menina, não procurou saber. No entanto, o evento chamou a atenção de todos que, por algum motivo, não participaram da atividade naquele dia. Enfim, perdeu a oportunidade de dar uma ótima aula acerca da importância de se ter regras e de que todos as cumpram; caso contrário, mal entendidos, como este ligado à questão racial podem acontecer.

Durante uma das observações, chamou-me a atenção o fato de uma menina, que estava na primeira série, ter grande habilidade na leitura. Essa mesma menina não apresentava a mesma desenvoltura nas atividades que exigiam sua exibição em público. Sua reação frente às situações de conflito era sempre de recuo. Chamarei essa menina de Ana. Ela é uma menina negra, magra e bastante pequena. Durante as atividades em que lhe é exigido o conhecimento intelectual, ela se desenvolve muito bem; mas quando a atividade exige maior envolvimento com o grupo de colegas, ela não apresenta a mesma desenvoltura. Durante as atividades que envolvem a parte física, ela presta muita atenção, mas é como se esperasse que o educador lhe diga que está fazendo certo ou errado. Nas atividades de grupo, não consegue se posicionar e sua atitude é de recuar frente às situações difíceis. Durante um jogo de queimada na quadra, comecei a prestar atenção em suas reações. Ela geralmente não aceitava ser passada para traz, principalmente pelas meninas brancas, mas não sabia se colocar e, quando tentava, alguma menina logo gritava: “fica quieta, negrinha”. Então, ela se calava, continuava brincando contrariada. Não percebi nenhuma intervenção dos educadores quando isso acontecia. Comecei a buscar explicações para o fato de Ana se sair bem nas atividades intelectuais, mas não se sair bem em suas atividades grupais. Em

sua ficha de matrícula não há nenhum registro de dificuldades motoras ou de relacionamento. Ao observar seus desenhos, sua escrita e seus movimentos corporais também não parece haver nenhuma questão quanto ao seu desenvolvimento. Tudo leva a crer que Ana, nos relacionamentos em grupo, se irrite com a posição assumida por algumas meninas brancas, que é a de ficar lhe mandando fazer as coisas, como se pudessem mandar nela. Na verdade, Ana reage às ofensas que recebe, mas ao seu modo.

Como é possível perceber, as crianças deixam transparecer, em suas atitudes, um padrão de beleza que não é o padrão possível para o biotipo da menina negra, isso em nenhum momento, é aproveitado nas atividades cotidianas da Unidade.

As questões acima se referem à percepção que as crianças negras possuem acerca de sua estética e das comparações que fazem com a estética da criança branca. A partir de agora farei alguns relatos com relação às observações acerca da atuação dos educadores frente às situações de conflito geradas por questões raciais, bem como a forma de intervenção apontada pela proposta pedagógica do Projeto.

Durante outra aula observada, duas meninas negras deixaram de fazer atividade e vieram mexer nos meus cabelos. Aproveitei a oportunidade para perguntar por que pararam o que faziam. Então, elas relataram que não gostaram que Mônica, uma menina branca e de cabelo liso, tivesse furado a fila e o professor não ter tido nenhuma reação. As meninas entenderam que o professor não havia feito nada só porque a menina era branca. Por isso, como forma de protesto, elas resolveram sair da atividade. Questionei por que elas não falavam aquilo para o educador. Elas disseram que não iria adiantar e terminaram a conversa dizendo que o sonho delas era ter um cabelo igual ao meu.

Outra questão que se apresenta é o fato de a criança sentir vergonha da cor de sua pele ou mesmo do cabelo que tem. Na Proposta Pedagógica do Projeto, existe o item identidade pessoal como proposta para intervenção junto à criança. Mas como é possível trabalhar identidade pessoal se a questão da identidade da cultura negra está perdida em meio a um padrão que não o da raça negra?

As observações acima revelam que, a partir do momento em que a questão da cultura e da diversidade não é trabalhada com as crianças de forma adequada, as crianças continuam se escondendo em toucas e reagem de forma agressiva em situações em que se sentem atrás do branco, mesmo que seja em brincadeiras, e procuram ser boas em situações que não precisam utilizar o próprio corpo.

Com relação à Proposta Pedagógica do Projeto Curumim, é possível observar que não existe, no conteúdo programático, uma proposta voltada para a questão da afrodescendência. No entanto, existe a sugestão de se trabalhar com a auto-estima das crianças. Entendo que trabalhar a auto-estima envolva questões referentes à cor, cabelo e tipo físico. Consta, como forma de intervenção, atividades para o dia da consciência negra, mas não de forma contínua, durante o ano, e perpassando as relações cotidianas. Consta também da Proposta Pedagógica, que o educador aproveite as informações trazidas pelas crianças para suas atividades diárias. Mas acredito que esta questão precise ser melhor desenvolvida com os educadores. Primeiro, eles precisam entender o que são as informações que as crianças trazem. Nem sempre serão verbais, mas podem se refletir em suas ações e nos modos de reagir aos diferentes eventos. Nesta pesquisa foi possível verificar algumas informações trazidas pelas crianças, que poderiam ter sido trabalhadas pelos educadores, como por exemplo: associar a imagem do negro ao escravo, associar a imagem do branco às fadas e princesas, utilizar a palavra negrinha como forma de menosprezo, crianças pararem de fazer atividades que gostam por motivo de discriminação ou que assim interpretem. Enfim, a criança apresenta em suas ações e reações suas formas de conhecer e entender o mundo em que vivem, cabendo ao educador estar atento a isso.

Algumas estratégias podem ser utilizadas para que os educadores comecem a incluir em suas atividades questões relacionadas à educação para a diversidade. Entre elas, primeiro é preciso que os educadores sejam sensibilizados para a questão das diferenças raciais e culturais. Em seguida, é preciso que o educador esteja atento às reações apresentadas pelas crianças no dia-a-dia e utilizem estas reações para intervenções educativas, embora não moralistas. É preciso que o educador crie espaços de discussão, de vivência e de aprendizagem.



## 5- Curumim: resgate de espaço lúdico ou escolarização do lúdico?

Antes de apresentar os achados de campo, acredito ser necessário esclarecer o que entendo por lúdico e qual a proposta do projeto Curumim acerca do trabalho com essa dimensão.

Busquei em Vygotsky o aporte teórico sobre a importância da brincadeira para a criança. Segundo o autor, o brincar faz parte da vida da criança e é uma estratégia utilizada para a compreensão do mundo que a cerca.

De acordo com a proposta pedagógica do Projeto Curumim, a utilização do lúdico se deve ao fato de ser através da brincadeira que a criança tem a possibilidade de melhor compreender as situações vividas por ela e por aqueles que a cercam. Portanto, pelo menos na teoria, o que acredito e a proposta do Projeto se afinam. Interessei-me, assim, como nas temáticas anteriores, em verificar como se efetivava, na prática, a teoria acerca da utilização da estratégia do lúdico em processos educativos.

Para comparar a teoria com a prática, comecei a observar como se desenvolviam as atividades do Projeto. Comecei a perceber que as crianças geralmente desenvolviam outras atividades, menos as propostas pelos educadores. As crianças elegiam como materiais lúdicos os fornecidos pelos educadores, mas os transformavam em outras propostas, que nem sempre eram aproveitadas pelos educadores enquanto recursos educativos.

Para tentar entender como as crianças compreendiam o Projeto Curumim, em um dos momentos de observação, pedi para as crianças desenharem o que faziam antes de entrar para o Projeto. Esse desenho fazia parte de minha metodologia de pesquisa, para estudar minha antiga questão acerca dos impactos do Projeto. Após a realização do desenho, sentamos para que cada um mostrasse seu desenho e explicasse o que queria dizer. Logo com o primeiro grupo, uma coisa me chamou a atenção: foi o fato de as duas crianças presentes no dia terem feito desenhos que se referiam as brincadeiras infantis como pular corda e soltar pipa. Questionados sobre a possibilidade de

realizar estas tarefas no Projeto, relataram que são poucas às vezes em que há possibilidade para a realização destas brincadeiras. Como este dado me chamou bastante a atenção, resolvi aplicar a mesma dinâmica com todas as crianças e adolescentes de todas as Unidades do Projeto, de forma a observar qual a visão das crianças e adolescentes sobre o período em que não eram integrantes do mesmo. Quando comecei a receber os desenhos de volta, o que o primeiro grupo de criança já apontava, se confirmava: as crianças não percebiam o Curumim como um espaço para a brincadeira, ou pelo menos parecem não entender as atividades oferecidas como tendo caráter lúdico.

Com base nesse primeiro dado obtido, através de desenhos livres e conversas informais com as crianças, fui buscando observar que outros fatores poderiam levar as crianças a não perceberem o Curumim como um espaço lúdico.

Uma primeira coisa que pude observar é que as crianças nem sempre se interessam por atividades coletivas, e que também não há sempre a necessidade de brinquedos fabricados para que as crianças brinquem. Percebi isso durante uma aula na quadra, em que três meninos preferiram não jogar futebol, para ficar brincando com pedaços de papel que estavam pelo chão. Fizeram estes papéis de dinheiro, figurinhas, emendaram, fizeram carrinho, criaram uma pequena pipa. O professor, como viu que estavam por perto e sem causar problemas, não se interessou pela produção das crianças.

As crianças gostam muito de saltar, correr, pular, arrastar e isso não é aproveitado durante as aulas; ao contrário, esse tipo de reação da criança geralmente é reprimida e punida quando a criança não atende à solicitação do educador.

Durante a observação da rotina das atividades, ficou clara a necessidade que as crianças demonstraram de brincar. Mas o brincar na visão da criança parece ser bem diferente ao proposto pelo Projeto. Para a criança brincar é ter um momento livre para fazer o que desejar, é ter alguns materiais à sua disposição para que possam criar e inventar. Para os educadores, esses momentos são complicados, pois geralmente as crianças brigam muito e é muito complicado controlar. Para o educador as atividades oferecidas já são lúdicas.

O que chama a atenção é que muitas das famílias colocam seus filhos no Projeto justamente para tirá-los da rua, local onde ficam livres, podem jogar bola, soltar pipa, pular corda, brincar de pique, entre outras brincadeiras infantis. Então, era de se esperar que um espaço voltado, na maioria das vezes, para a retirada da criança da rua devesse ser ainda mais atrativo do que a rua. Mas de acordo com as representações das crianças, a rua ainda continua sendo mais atrativa do que o Projeto, não somente pela liberdade, mas pelas atividades que gostam de fazer, e que no Projeto não estão encontrando espaço.

É preciso que os educadores entendam que o que é brinquedo para a criança nem sempre é o mesmo para o adulto, principalmente em se tratando de professores.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. O brincar é uma atividade essencial na infância. É através da brincadeira que a criança estabelece suas relações com o mundo que a cerca. Por isso é um poderoso instrumento pedagógico para a produção e desenvolvimento de conhecimento.

“A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos, p.12)

Sendo assim, não se pode considerar a brincadeira como coisa boba e sem sentido, pois a criança, através da brincadeira, aprende a interagir, a viver em sociedade, a se conhecer, a conhecer sua cultura, a se desenvolver em seus aspectos físicos, afetivos e intelectuais, formar conceitos, estabelecer relações lógicas, formar idéias, reduzir a agressividade, ter a oportunidade de vivenciar o mundo dos adultos. Na educação, a brincadeira possibilita a representação pela criança da realidade em que vive, tendo a oportunidade de ativar lembranças, exercitar e vivenciar valores, regras e fantasias, questões estas que fazem parte do desenvolvimento humano.

A criança primeiro experimenta, vive uma determinada situação e, em seguida, pensa sobre ela. É claro que isso é um processo e que, não necessariamente, ocorre um após o outro. Faz parte do desenvolvimento da criança.

Discussões sobre o brinquedo e a brincadeira são uma constante nos debates entre educadores e técnicos do Projeto. Pois percebi que há necessidade, principalmente por parte dos coordenadores, de entender qual é o objetivo de cada atividade, principalmente quando as crianças parecem estar muito soltas. Certas brincadeiras dão a impressão de bagunça e isso incomoda bastante a todos que não são educadores ou mesmo a outros educadores.

Para um relato das relações entre a criança e o brinquedo, a seguir será apresentada uma observação de como os integrantes do Projeto reagem às atividades lúdicas propostas. Relacionamos as brincadeiras freqüentes nos momentos livres. Foram observadas atividades livres para as turmas de 06 anos de idade do Curumim da Vila Olavo Costa. Este Curumim funciona no bairro Vila Olavo Costa, na cidade de Juiz de Fora, em uma grande área aberta, onde existe uma quadra poliesportiva e um prédio com salas de aula e uma biblioteca.

Nos dias observados, as crianças estavam no pátio e podiam escolher entre as atividades de queimada, futebol e pique-bandeira. Estas atividades eram acompanhadas pelos instrutores, que ofereciam material necessário e organizavam as brincadeiras. Mas nos períodos observados, além das brincadeiras dirigidas, as crianças podiam também brincar do que desejassem. As brincadeiras aconteciam por tempo limitado, pois as crianças mudavam de interesse com bastante facilidade. Concentrei minha observação nas crianças que não estavam participando de atividades dirigidas. Dois fatores chamaram a atenção. Primeiro, a improvisação das brincadeiras a partir de sucatas. Segundo, a alegria com que as crianças brincavam com as sucatas.

Enquanto um time jogava bola na quadra, a equipe que estava de fora ficava chutando um tênis a gol. As meninas e alguns meninos brincavam de amarelinha, e um outro grupo ficou jogando pedras em uma moita de mato e, quando se irritavam, jogavam pequenas pedras uns nos outros. Foi interessante notar como as crianças percebem as possibilidades que o

ambiente lhes oferece para brincar. Utilizam pedras nas brincadeiras, fazem montinhos de terra e areia, colecionam folhas, recolhem latas e improvisam uma bandinha, desenham no chão com carvão, correm muito, brincam de pique, enfim, aproveitam todo o espaço e material disponível nas brincadeiras.

No Curumim, através das observações feitas, foi possível perceber que não são necessários muitos bens materiais para que as crianças brinquem, pois elas mesmas, a partir da exploração do espaço, improvisam suas próprias brincadeiras.

Esta observação teve como referencial teórico o texto: “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, de Vygotsky. A partir de comparações entre a teoria e as observações foi possível constatar algumas questões apontadas no texto como:

“Definir o brinquedo com uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro muitas atividades dão à criança experiências de prazer e segundo existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável” (Vygotsky, 1994, pg 105)

Foi possível perceber ainda que, nos momentos de brincadeira, algumas crianças ficavam extremamente irritadas, algumas choravam e pediam ajuda para os maiores. Mas ao mesmo tempo em que choravam, resolviam suas angústias e logo voltavam para a brincadeira. Certas brincadeiras geram tanta ansiedade, competição e força, que mais angustiam a criança, no momento da brincadeira, do que propriamente geram prazer. Foi possível perceber que o prazer só acontece ao final de um jogo ou ao se cumprir uma tarefa. Algumas crianças preferem ficar só assistindo as outras brincarem, torcem para um determinado time vencer, por exemplo, mas não participam. Para esta criança o prazer não está necessariamente na brincadeira, mas em assistir o brincar dos outros. “ A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (Vygotsky, 1994, pg.106)

Durante a brincadeira espontânea é possível perceber aquela criança que procura a proteção do adulto a todo momento. Determinadas crianças criavam situações de perigo só para haver a intervenção de um adulto e, desta forma, elas se sentiam mais protegidas. Em outras brincadeiras, a criança se

transforma em um super-herói; então, forte, ela pode defender-se e a seus colegas. Na brincadeira de casinha, a criança cria uma família imaginária, costuma fazer tudo diferente do que realmente acontece em sua casa; ou, então, retrata o que acontece em casa, mas sempre consegue o apoio de uma vizinha, um amigo ou parente. “Não existe brinquedo sem regras” (Vygotsky, 1994, pg.108)

Para toda e qualquer atividade que a criança elabore, ela estabelece regras. Nas observações, uma das crianças brincava de jogar pedra na outra, mas a regra era de que não podia jogar para acertar, senão iria machucar; ou então, a regra era aparecer o super-herói, que salvaria as outras crianças de seu agressor.

Enfim, a criança através da brincadeira, observa seu entorno, explicita características de seu meio social, elabora regras e desenvolve a imaginação e a criatividade. Para as crianças do Projeto Curumim, brinquedo é tudo aquilo que pode ser transformado em brincadeira. Mas isso parece não se refletir nas atividades planejadas pelos educadores. Há sempre uma grande preocupação em manter a ordem. Sentimentos como raiva e perda são evitados, como se isso não acontecesse na vida real. É como se os educadores esperassem atitudes sempre cordiais das crianças, frente às situações em que houve perda ou não cumprimento de alguma regra pré-estabelecida.

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o educador das oficinas sociopedagógicas possui para apoiar sua prática. Por meio deles, o educador pode registrar os processos de aprendizagem das crianças e a qualidade das relações estabelecidas durante as atividades. As observações oferecem ao educador uma visão integral da criança, ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. Esse tipo de orientação faz parte da proposta pedagógica do Projeto; no entanto, não é muito comum que os educadores, ao final de uma atividade, anotem o que lhe chamou atenção em determinado dia ou atividade. É raro, por exemplo, em um conselho de classe, um educador chegar com alguma observação mais apurada de alguma criança. Geralmente se lembram daquelas que vêm dando mais trabalho, que são agressivas e que não seguem as regras. Poucas são as observações acerca das formas de reações e evolução do processo de socialização das crianças.

A avaliação deve ser entendida como um conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas em cada oficina, para então ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. Ela tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo como um todo.

No Projeto Curumim, a proposta é que o educador de cada oficina avalie a turma, juntamente com o grupo de crianças, procurando colocar os objetivos das aulas e verificar se foram alcançados. Avaliar o desempenho da turma, suas possibilidades, conquistas e dificuldades a serem superadas.

São adotados dois instrumentos de avaliação e registro sobre o desenvolvimento das crianças e das atividades. Um dos instrumentos é o *conselho de classe*, que conta com a participação de todos os educadores das oficinas de que a criança participa, bem como da equipe técnica responsável pela unidade e coordenação. No *conselho* são avaliados e discutidos os avanços obtidos e as dificuldades de cada criança. Outro instrumento de avaliação são as falas das próprias crianças e pré-adolescentes que freqüentam o programa. Essas avaliações são feitas em rodas de conversa e questionário de perguntas e respostas. Dessa forma é possível levar a criança a refletir sobre seu desempenho, envolvimento e participação nas atividades propostas pelo Projeto, bem como incentivá-la a criticar e dar opiniões para a melhoria do trabalho prestado. Mesmo existindo orientação quanto à necessidade de avaliação, durante as atividades lúdicas propostas pelos educadores, percebi existir pouca avaliação sobre as metas esperadas, as alcançadas e o que deveria ser ainda mais trabalhado com as crianças. O que percebi foram blocos isolados de atividades, com fim em si mesma, e sem uma proposta maior de intervenção e educação através da ludicidade.

Logo, fica claro que é necessário que existam momentos em que a criança tenha atividades direcionadas, pois, sem elas, muitos dos objetivos, principalmente os relativos a algum tema, podem ser esquecidos. Mas é preciso que existam espaços de livre expressão da criança. Mas o educador precisa estar sempre por perto, afinal o Projeto é um espaço educativo e as crianças irão testar limites umas das outras, irão testar possibilidades dos diferentes materiais, irão buscar se conhecer, inclusive fisicamente, e isso pode ser perigoso, caso não exista nenhum adulto por perto. O que é preciso ficar

claro é que os momentos são de livre expressão da criança, mas de trabalho para o educador. Isso nem sempre é bem compreendido e implementado por todos os responsáveis pelos grupos de criança. Durante as observações, foi comum perceber que nas sextas-feiras livres, dia dedicado à brincadeira, geralmente os educadores iam fazer outras tarefas ou, então, sentavam-se todos juntos em um canto da quadra ou pátio e deixavam as crianças soltas. Geralmente nesses dias ocorriam muitas brigas, pois a intervenção do educador só se dava quando as crianças já haviam resolvido seus problemas da forma que sabiam, através do tapa. Então, com as crianças já bastante nervosas ficava realmente complicada a intervenção educativa.

Uma questão que se coloca a partir das observações acima é que muito vem se falando acerca da importância do lúdico na educação, mas na verdade poucos são os educadores realmente preparados para essa tarefa. Entender a brincadeira como parte da formação do ser social é característica importante que deve ser desenvolvida nos cursos de formação de professores. Geralmente, nos cursos de formação para professores de educação infantil, a brincadeira já vem sendo trabalhada como essencial. Porém, quando a criança faz seis ou sete anos, o processo educativo muda e a brincadeira é deixada de lado. Certamente as crianças sentem a diferença.

Através da brincadeira a criança desenvolve seu lado emocional e afetivo, aprende a competir, a ganhar e a perder, experimenta sentimentos de dor e alegria, aprende a criar e respeitar regras, bem como a receber punições, caso desrespeite alguma regra.

## Conclusão

Este trabalho teve como proposta inicial a análise dos possíveis impactos que a participação de uma criança no Projeto Curumim poderia acarretar para a vida dela. Inicialmente pensei em fazer entrevistas com as famílias, fazer grupos de observação com as crianças atendidas. Em meu projeto de qualificação constavam modelos de questionários de entrevista e sugestões para a formação dos grupos de observação. No entanto, o dia-a-dia das observações me revelaram que seria muito mais interessante analisar a prática educativa, a relação do educador com a criança, o entendimento sobre o que seja espaço lúdico e as estratégias de aprendizagem e as questões raciais. Mais interessante, pois, foram questões que se apresentaram durante as observações. A partir dessa experiência pude perceber que a pesquisa, às vezes, pode tomar rumos completamente diferentes, se estivermos abertos para olhar e analisar diferentes eventos. Percebi que, na etnografia, cercar o campo de análise é importante, mas isso não garante que a proposta inicial da pesquisa seja a mais interessante. Na verdade, as questões de pesquisa vão surgindo a cada dia, durante as observações.

Minha mudança de foco se deu, também, por acreditar que as contribuições que esta pesquisa poderia dar aos educadores, de forma geral, seriam muito mais interessantes se eu conseguisse trabalhar com questões pertinentes ao trabalho do educador, independente de ser ele educador da escola formal ou da educação informal, como é o caso de um Projeto social como o Curumim.

O que procurei fazer foi transformar em texto as observações feitas e buscar bibliografia que explicasse as questões que se colocaram. Meu objetivo maior foi chamar atenção acerca da nossa prática educativa, para questões que já nos parecem senso comum, mas que, no dia-a-dia, ainda continuam sendo entrave para a prática educativa de qualidade.

Quando se fala da necessidade de toda aula ter uma programação prévia, não se trata apenas de uma exigência de nós, especialistas em educação. Preparar aulas, saber sobre o que e como se irá ministrar uma aula

é de extrema importância. Como vimos nas observações de aula relatadas neste trabalho, não saber em que lugar se deseja chegar com uma aula revela não só concepções comuns, sem elaboração racional por parte dos educadores, mas gera outras questões como a falta de interesse dos educandos, brigas desnecessárias, cansaços do professor, desestímulo das crianças e do professor, além de interferir até mesmo na formação da identidade das crianças com as quais trabalhamos.

Procurei apresentar, para cada parte das análises, uma argumentação histórica e teórica acerca dos eventos. As retrospectivas históricas foram interessantes, pois me fizeram perceber como os acontecimentos do passado interferem nas ações e reações do presente. Não estarão os educadores, por conta de suas formações e convívios culturais, entendendo a formação da criança de baixa renda da mesma forma que os jesuítas entenderam a formação do índio? Ou seja, a idéia de que é preciso educar a criança, mudar seus hábitos pouco aceitos pela sociedade, enquadrá-la na forma padrão, pois ela será o futuro deste país? Não estarão os educadores trabalhando com a concepção da formação da criança para o que deve ser e não a partir da perspectiva do que ela já é? Deixa-se assim, de perceber a criança como lhe é apresentada; suas angústias, insatisfações e formas de reação.

Com relação à retrospectiva sobre a história da infância em outros países e no Brasil, percebe-se que, na atualidade, há uma tendência ao aumento do tempo da infância, o que não ocorria em outros momentos da história da infância, pois logo que começava a andar e falar com desenvoltura, a criança já fazia parte do mundo do adulto. A idéia da criança angelical surge por volta do século XVII e permanece até a atualidade, idéia esta que decepciona muitos educadores iniciantes, em seus primeiros contatos com as crianças, pois percebem que elas não têm nada de angelical; pelo contrário, são bastante ativas e nem sempre boazinhas. A preocupação com a disciplina existe desde o século XVIII, período em que começam a surgir estudos científicos sobre a infância. Desde então, vêm ocorrendo estudos e busca por melhores metodologias de aprendizagem. A idéia de civilizar através da religião e da educação se intensifica no Brasil com a vinda dos Jesuítas. Na atualidade não é diferente; no entanto, o conflito se coloca na medida em que, ao se estabelecer uma educação padrão, quem não acompanha tal padrão está fora

das relações educacionais. A idéia de educação como violentação cultural do período colonial ainda está presente nos dias de hoje, qual seja, uma educação em que o indivíduo precisa deixar de lado a educação do seu meio cultural e adotar a educação imposta pela sociedade culturalmente dominante. Da metodologia de educação dos Jesuítas, ainda estão presentes nos espaços educativos a idéia de vigiar e punir, a necessidade de regras rígidas e punições.

Ficou claro nas observações a existência de uma concepção de infância idealizada nos educadores de hoje, diferente da criança que encontram na realidade, diferente da realidade do público alvo da assistência social. Por terem uma concepção idealizada de infância, possuem também uma concepção idealizada de formação. Para esses educadores, existe a necessidade de intensificar o trabalho com valores e disciplina, mas não de forma a dar voz à criança, pois possuem a pré-concepção de que o que elas trazem de informação é errado. O educador, de acordo com as observações, é quem transmite o conhecimento correto. Percebi que, embora até sejam utilizadas metodologias democráticas, como as rodas de conversa, mas para que a idéia do educador seja a que prevaleça. De acordo com as atitudes dos educadores, ficou claro os diferentes papéis que assumem: tomar conta das crianças e manter a ordem, estabelecer punições por comportamentos considerados incorretos. Há também o professor que busca acolher todo o grupo tendo como estratégia de intervenção o que a criança apresenta de positivo em seu comportamento. Outro papel assumido pelo educador é o de propositor de atividades; porém, quase sempre, sem intervenções educativas, pois é preciso ocupar o tempo da criança.

Tanto tem sido falado acerca da importância de se trabalhar a identidade da criança negra. Mas como isso vem sendo feito na prática? O que percebi é que ainda só se fala do negro próximo às datas comemorativas. Não há um trabalho efetivo acerca da formação do povo brasileiro, suas origens e sua cultura. Na verdade, continua-se a mascarar a questão do racismo, e as crianças continuam crescendo ancoradas em padrões sócio-culturais que não são os de sua cultura e mesmo tipo físico. A Proposta Pedagógica do Curumim e a de muitos espaços educativos prega a importância de se educar para a convivência social, mas se esquece das questões existentes no meio social em

que se irá viver. O meio social que a criança vive e que qualquer adulto vive é repleto de preconceitos, de insatisfações, de imposições feitas pelos meios de comunicação, e pelas transformações culturais, pelo consumismo e por um padrão social baseado nas possibilidades de ascensão social dependendo de seu poder de compra. Enfim, um mundo baseado no mercado, na massificação cultural e na perpetuação da relação oprimidos e opressores.

Com relação às questões raciais e as atitudes dos educadores, foi possível perceber que são poucas as intervenções educativas voltadas para tais questões. Muitas crianças possuem vergonha de seu cabelo, pois adotam como padrão de beleza o cabelo liso e, de preferência, comprido. Muitas das reações agressivas, ou mesmo de retração de algumas crianças, se devem a uma forma de protestarem com relação a atitudes racistas exercidas por outras crianças. As crianças ainda associam a imagem do negro ao escravo e ao bandido. No Projeto, só se enfatiza a questão da consciência negra próximo ao período do dia da Consciência Negra. Percebi, ainda, que os educadores, embora percebam tais questões, não possuem instrumentos para enfrentá-las; então, assumem a atitude de não enfrentamento.

Outra questão que se fez presente nesta pesquisa se refere à discussão acerca do que sejam espaços lúdicos. Percebi que esses espaços estão cada vez mais sendo substituídos por atividades dirigidas, uma vez que os educadores cada vez menos sabem lidar com a capacidade criativa e o conhecimento cada vez maior das crianças com as quais trabalha. Está ocorrendo uma escolarização do brincar, na medida em que até mesmo as atividades “livres” precisam ser direcionadas pelos educadores. No Curumim, pude perceber que as brincadeiras infantis livres são percebidas como bagunça. Os coordenadores não concordam com os momentos livres de brincadeira, pois dão a impressão de bagunça e desordem. Os momentos em que as crianças estão brincando, geralmente, não contam com a presença do educador, pois os mesmos aproveitam estes momentos para fazerem outras atividades pertinentes à sua função, como planejar aulas e montar atividades, esse afazer não deveriam ser feitos nos momentos de brincadeiras, pois os mesmos são ricos para a coleta de informações acerca da forma de socialização das crianças, formas de reação e enfrentamento de problemas, e

mesmo para que o educador perceba situações vividas pelas crianças em seu meio familiar.

Acredito que o processo educativo somente será eficaz, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal, a partir do momento em que educadores e instituições colocarem como pauta do dia quais são os reais objetivos de seus processos educativos.

No projeto Curumim, em específico, o que percebo é que já existe uma proposta de trabalho. Há discussão acerca desta proposta, mas há também necessidade de maior entendimento de a quem se dirige esta proposta. Penso que as crianças existentes na cabeça dos educadores do projeto não condizem com as crianças existentes no dia-a-dia. Enquanto houver divergência entre o tipo de criança que o educador deseja trabalhar e a criança com a qual ele realmente irá trabalhar, continuará a existir reclamações dos educadores quanto à disciplina, pois o objetivo educativo que percebi tem como fim implícito tornar os corpos dóceis e obedientes.

A criança real é aquela já massacrada pela perda do direito à infância, embora tenha o mesmo garantido em lei. É a criança sofrida e marcada pela cor, pelo tipo de cabelo, pelo tipo de roupa, pela agressividade. Marcada e rotulada por tudo aquilo que não tem. Embora tenha o direito garantido em lei. O público alvo da assistência social são pessoas que não possuem acesso aos bens garantidos a todo ser humano, independente de sua cor, raça ou cultura. O público alvo da assistência social são pessoas, crianças, jovens, adultos e idosos, que precisam trabalhar desde muito cedo, até muito tarde, para que tenham condição de garantir a mínima sobrevivência.

Precisamos compreender, e para isso os fatos históricos muito nos ajudam, que faz parte de nossa formação paparicar a criança pequena, se sentir penalizado com a criancinha sem comida, mas em contrapartida temer e maldizer o morador de rua. Nos foi ensinado que quem mora na rua é vagabundo, pois ter sucesso na vida faz parte de um esforço pessoal. Aprendemos que as crianças precisam ser educadas, principalmente as pobres, não porque educação é bom para que todo ser humano seja capaz de compreender e intervir no mundo em que vive, mas porque, se não educarmos os pobres, mais tarde ele poderá ser um bandido, que entrará em nossas casas.

O público alvo do trabalho social é hoje, mais do que nunca, o das escolas públicas, as crianças vindas de famílias de baixa renda. Será que vamos acreditar que todos os pais destas crianças são vagabundos e que por isso são pobres? Ou vamos entender que mesmo trabalhando muito as famílias não conseguem sobreviver e por isso colocam seus filhos no trabalho precoce, os tiram da escola e, quando não o fazem, a própria escola os tira, pois não conseguem acompanhar as aulas, por não se adaptarem às regras da escola ou a seu padrão de criança boa.

Precisamos refletir sobre quem é a criança com a qual trabalhamos, que objetivos pretendemos com as atividades que ministramos, que crianças pretendemos formar. Devemos estar atentos às informações dadas pelas crianças, usá-las no dia-a-dia das atividades, oferecer estratégias para que as crianças reflitam sobre suas atitudes. Há necessidade de serem criados momentos para a criança fazer o que muitos de nós fizemos, até bem pouco tempo, que foi brincar sem medo da hora, com o único compromisso de tomar banho e fazer as atividades da escola. A criança pobre não tem direito a essas coisas simples, a que outras crianças têm direito. Isso porque se trata de uma construção histórica, pautada na idéia de que é preciso preparar a criança para que ela não se torne um perigo para a sociedade. Mas será que estamos formando alguém, quando lhe retiramos a possibilidade de perceber quando seus direitos são negados, quando não apontamos suas possibilidades de reação e intervenção no mundo, quando fingimos não ver que uma criança foi agredida pelo colega?

Enfim, a proposta deste trabalho foi primeiro apresentar algumas considerações acerca da concepção de infância na história e a interface com a educação de hoje. Depois apresentar, com observações da prática das atividades desenvolvidas pelo Projeto Curumim, como é aplicado um dos principais objetivos do Projeto, que é o resgate do lúdico. Em seguida, apresentei uma questão que se impôs na pesquisa, que foi a importância do educador estar atento às relações entre as crianças que são permeadas por questões raciais, nem sempre percebidas pelos educadores. Nesta dissertação apresento observações do cotidiano de uma instituição social, voltada para a complementação escolar. Os dados obtidos nos chama a atenção para nossa prática diária de educadores, de questões que nos parecem corriqueiras, mas

que muito influenciam na formação das crianças atendidas nos espaços educativos em que atuamos.

## Bibliografia

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

Arquivo da Coordenadoria Executiva de Programas Sócio-Educativos, MAC/JF: Projeto de Implantação do Projeto Nucleação de 1986, Proposta Pedagógica de 1995, relatórios anuais dos anos de 1999 a 2005.

ARROYO, Miguel G. *IMAGENS QUEBRADAS: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Daniel Braga, SILVA, Rogério Renato, PALOS, Cássia Maria Carraco. *Construção de capacidade Avaliatória em Iniciativas Sociais: algumas reflexões*. São Paulo: Instituto Fonte, 2003. [www.fonte.org.br](http://www.fonte.org.br)

CANO, Ignácio. *Introdução à Avaliação de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Guia de Ações Complementares para Crianças e adolescentes*. São Paulo: CENPEC / UNICEF, 2002.

CHARLES, C. M. *Piaget ao Alcance dos Professores*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

DUARTE, Cristina Maria Rabalais. *Eqüidade na legislação: um princípio do sistema de saúde brasileiro?* *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, nº2, p-443-463, 2000.

EBOLI, Terezinha. *Uma Experiência de Educação Integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da Criança*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GHEIRALDELLI, Paulo Jr. (org) *Infância, Escola e Modernidade*. Cortez, 1997

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2001

Jornal Diário Mercantil de janeiro de 1980

Kuhlmann Jr, Moysés. Os intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002 (99-127)

MARINO, Eduardo. Manual de Avaliação de Projetos Sociais. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2003.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A Abordagem Etnográfica na Investigação Científica. UERJ, 2001.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas eqüitativas. Cad. Saúde Pública, Vol. 18, 2002.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. O Desafio da Política de Atendimento à Infância e à Adolescência na Construção de Políticas Públicas Eqüitativas. Caderno de Saúde Pública. Vol.18, 2002.

MONTEIRO, Roberto Alves. Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

OLIVEIRA, Ana Maria de. As Aventuras do Pensamento. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1993.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. Núcleo de Estudos Político-Sociais em Saúde, Departamento de Administração e Planejamento em Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz.

POCHMANN, Marcio. Políticas de Inclusão Social: resultados e avaliação. São Paulo: Cortez, 2004.

PRIORE, Mary Del. História Social das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

Proposta Pedagógica da Coordenadoria Executiva de Programas Sócio-Educativos – 2001.

RICO, Elizabeth Melo (org). Avaliação de Políticas Sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHE, Cris. Avaliação de Impacto dos Trabalhos de ONGs. São Paulo: Cortez: ABONG, 2002.

SARMENTO, Manoel Jacinto e PINTO, Manuel. As Crianças: contextos e identidades. Centro de Estudos da Infância. Universidade do Minho, 1997.

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Avaliação de Projetos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Programa Petrobrás Fome Zero. 2003.

SILVA, Rogério Renato. Os Quatro Elementos da Avaliação. São Paulo: Insituto Fonte, 2003.

SIMON, Olga Rodrigues de Moraes Von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). Educação não-formal: cenários da criação. São Paulo: Editora Unicamp / Centro de Memória, 2001.

TIRIBA, Lea. Buscando Caminhos para a Pré-Escola Popular. São Paulo: Ática, 1992.

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAGURY, Tânia. Limites sem Trauma. Rio de Janeiro: Record, 2001.