

Sumário

1 Apresentação	09
2 Caminhos habitados no percurso metodológico	18
3 A Educação em Tempo Integral no Município de Vitória (ES)	22
4 Habitar a infância, o risco	28
4.1 O risco no contemporâneo.....	33
4. 2 O risco e a infância	37
5 Governar a infância pobre	55
6 A Produção da realidade do PETI	65
6.1 O PETI na escola	67
7 Tempo Integral com açúcar e sem açúcar?.....	79
8 Referências.....	87
Anexos	93
Anexo A	93
Anexo B	94
Anexo C	96
Anexo D	97
Anexo E	98

1 Apresentação

“A escola está distante da realidade” (BOCK; AGUIAR, 2003). Início o meu trabalho com esta frase, pois fez muito sentido para mim no começo da minha carreira profissional. As autoras utilizam-se dessa frase para apontar o distanciamento que há num modo de ser escola em relação à realidade cultural e ao cotidiano dos seus alunos. No entanto, o meu “uso” da frase expressa a distância que a escola tinha da minha realidade acadêmica universitária, no sentido do pouco contato que tive com ela durante a minha graduação¹. Estudar Psicologia da Educação me parecia monótono, além do mais, o espaço escolar, crianças e adolescentes, não atraíam minha simpatia. Durante a graduação, consegui escapar da realidade escolar, apesar de duas visitas realizadas a um colégio. Já psicólogo, não poderia me dar ao luxo de evitar essa realidade, pois ela foi a primeira a se apresentar como possibilidade de exercício profissional. Não exerceria a função de psicólogo, mas de educador social, estando mesmo assim no campo de trabalho – ainda que fosse no espaço escolar do qual tanto me esquivei durante a graduação.

A porta de entrada para a escola do então psicólogo e futuro educador social foi o Programa de Educação em Tempo Integral (PETI) do município de Vitória. Tal Programa teve início em 2007, em cinco escolas de Ensino Fundamental da Região de São Pedro e, desde então, já se colocava a perspectiva da sua ampliação. A meta era o atendimento de toda a rede de Ensino Fundamental do município. No ano de 2010, o programa já contemplava 40 escolas de Ensino Fundamental (Anexo A), num total de 51 existentes no município de Vitória (PMV, 2010). Cada unidade do Programa contempla 40 alunos por turno, de primeira a sétima série, considerados em “risco social”, ou seja, que vivem em habitações irregulares; que possuem desemprego na família; que estão em “desamparo afetivo e educacional”; que foram vítimas de violência; que convivem em ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica; que são envolvidos com substâncias psicoativas e/ou cumprem algum tipo de medida socioeducativa (PMV, 2009b).

¹ Graduação em Psicologia no Centro Universitário Vila Velha (UVV) em 2007/2.

Minha entrada no PETI aconteceu em 2008, após a publicação do edital de seleção de educadores sociais. Ingressei no mercado de trabalho como educador social em uma das escolas de Ensino Fundamental da Rede de Educação de Vitória em que foi implantado o Programa.

O trabalho iniciou-se pelo processo de capacitação dos estagiários e educadores sociais pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória. Recebemos diversas orientações, entre elas: referir-se às crianças pelo nome, comunicar-lhes que não seríamos professores, fazer uso do “por favor”, entre outras. Nessa capacitação, conhecemos a configuração da equipe funcional do PETI, constituída por dois educadores sociais, dois estagiários (um educador e um estagiário para cada turno) e um coordenador para cada escola. No momento das apresentações, o som da palavra psicólogo parecia ser uma dádiva, que até então eu também achava que a possuía, pois teria um olhar diferenciado sobre a escola e diante das crianças e adolescentes, uma vez que passei cinco anos na Faculdade de Psicologia, ou seja, tinha a pretensão de possuir o conhecimento “científico”, que me colocava em condição de saber privilegiado sobre os indivíduos. Porém, entenderia, a partir de Lavrador (1999), que “A pretensão de colocar o conhecimento psicológico no quadro das ciências pressupõe a idéia de unidade, de continuidade histórica, de racionalidade científica e a crença de que seria possível construir uma única psicologia” (p. 39). Assim, minha postura ético-política partia da redução dos saberes *psi* a uma única psicologia.

Inicialmente um “espanto”, a escola para onde fui encaminhado parecia uma instituição particular, com sua onipotência e infraestrutura de excelência. Outro espanto foi perceber que o espaço destinado ao PETI naquela incrível estrutura era uma pequena sala, anteriormente pertencente ao conselho da escola. Na época, esta se encontrava em período de greve; portanto o silêncio também era onipotente, mas tínhamos pressa. Assim, grande parte das entrevistas de seleção para a entrada no PETI foi realizada somente com os pais, quando deveriam ser realizadas com os alunos também. Tínhamos em mãos o material para a seleção dos alunos – as fichas de entrevistas (Anexo B). Fomos informados na capacitação que essa ficha tinha sido elaborada por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, o que atestava a sapiência do modelo de entrevista.

O PETI começou as atividades (Anexo C) com a chegada dos educandos. Entrei no auditório lotado de alunos. Sentia-me como um soldado numa guerra², da mesma forma armado, porém pelas técnicas aprendidas nos cinco anos de Psicologia: dinâmicas de grupos, observação, condicionamento operante, reforço positivo ou negativo... Empolgado, comecei o discurso: “Galera, faremos uma dinâmica de grupo”, que atingiu os ouvidos como um estrondo de bomba e foi rebatido com outra: “Tio, isso é coisa de bicha”. Minha “arma” não funcionava, ou melhor, muita coisa em mim não funcionava diante de outras realidades. Percebi que não tinha arma alguma. “A questão é que ansiamos pela ordem e repudiamos o caos, a desestabilização de nossas certezas, de nossas verdades. Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido [...]” (MACHADO, 1999, p. 215). Porém havia uma saída: a palavra, ou melhor, o grito. Gritei e gritei diante da algazarra e vi o abatimento da educadora do matutino. A covardia abate o soldado. O meu turno não era o matutino, estava apenas como apoio para a educadora social. Naquele momento, pensei: “Os alunos são seus”. Será esse pronome possessivo que atravessará o cotidiano do PETI no ambiente escolar: “seus alunos estão no pátio”, “seus alunos estão brigando”. Mas eles não eram da escola? A escola revela suas contradições, que o PETI intensificará.

A educadora social do matutino abandonou o campo de batalha: “Não consigo enxergar aqui as promessas e os princípios do PETI”. Dessa forma, ao ver um campo de batalha sem comandante, pedi transferência para o turno matutino – mais uma pretensão... No espaço de guerra, ou melhor, na escola, uma funcionária da escola pronunciou perplexa: “A escola está surtando”, ao se deparar com um Programa verticalizado e que incomodava o cotidiano escolar. O Integral – como é também conhecido o PETI, numa forma abreviada do nome do programa – revelou-

² O uso do termo guerra expressa o sentido que a escola até então representava para mim. Construída pela minha experiência nesse espaço, como sendo um lugar de brincadeiras ofensivas e humilhações, principalmente durante o ensino fundamental. Assim, retornar à escola era um desafio, pelo receio de reviver todo um conjunto de experiências negativas. Portanto, me percebia como um soldado que se arma para combater o inimigo. No entanto, através da minha experiência no Programa, hoje a vejo como uma possibilidade de potencializar a vida, e também para exercer a função de professor, apesar da minha insegurança para tal desafio.

se com outra cara, surgindo no contexto escolar sob o trocadilho “infernal”³. Eu trabalhava no Integral, ou melhor, no “infernal”; logo, estava atravessado por todo esse processo. Uma aluna me disse: “Pare de me pedir por favor e grite! Então te obedeço”; as professoras me ordenavam: “Você precisa ser mais rígido!”; ou me elogiavam: “Vi você chamar a atenção de um aluno. Parabéns! Você está aprendendo”; Outros alunos me desafiavam: “Você não sabe sua função!”, “Você não tem moral com a gente!”, “Você não sabe conversar!”.

“Você não sabe conversar!” Como foi frustrante para um psicólogo ouvir que ele não sabe conversar, após cinco anos de faculdade. Depois de acreditar que tinha aprendido o domínio da palavra, pretendia mudar a realidade do cotidiano da escola. Nas palavras de Lavrador (2006), encontrei sentidos novos para o exercício do trabalho no Integral:

Experienciar o caos como sensação de possíveis e criar um plano de composição estética que encarna o intensivo e lhe dá corpo, carne, vida. Inventar um campo de possíveis reais, pois o real não é o já dado, mas o que criamos (LAVRADOR, 2006, p. 44).

Entendia então que a construção da minha prática, atravessada pela psicologia, deveria ser criada em cada experiência, pois o que vinha tentando fazer era reproduzir o que estava “aprendido”, era localizar o repertório armazenado e resgatá-lo, utilizá-lo apropriadamente para cada circunstância.

Na primeira reunião da escola para avaliação do PETI, uma funcionária discursou sobre a inexperiência dos profissionais do Integral. Percebi a estagiária acuada, assim como eu. Porém, pedi a palavra: “Me proponho a realizar nesta escola uma nova forma de educação, que possa ouvir o aluno, conhecer sua história, não ter o aluno preso a uma mesa e enfileirado”. A fala incomodou e ouvi: “Entenda que sua fala provocou muita mágoa aqui. Sairemos magoados”. Estávamos todos magoados, pois eu também me sentia profundamente magoado com a falta de apoio da escola e a desconsideração do esforço da equipe para o desenvolvimento do PETI, apesar de todos os obstáculos. Quis pontuar que atuaria de forma diferente, mas minhas palavras de ordem estavam “povoadas” pelo binarismo, ao tentar identificar quem

³ O trocadilho Integral x Infernal é usado em algumas escolas pelos profissionais de educação de modo corriqueiro.

era o bem e o mal naquele espaço. A partir da leitura que tive no mestrado, pude perceber os binarismos da minha vida, que atravessam minha prática. Entendi que até mesmo no “uso” da palavra “diferença”, temos que ser prudentes.

Não se trata de oposição, negação ou contradição, mas de uma afirmação da Diferença, sem rodeios e sem concessões aos micro-fascismos de toda espécie que nos rodeiam. Aliás, gostamos ou nos acostumamos a contradizer tudo e todos, a esbravejar certezas e verdades, muitas vezes, sem perceber que nos enredamos numa teia de destruição e de impotência de nós mesmos e dos outros. Nós mesmos nos deixamos envenenar e mesmo assim continuamos a reclamar dos outros como culpados de nossas tristezas, de nossas vergonhas, de nossos deslizos (LAVRADOR, 2006. p. 49-50).

A inserção do PETI no contexto escolar incitou movimentos de luta diretamente relacionados ao seu funcionamento: estrutura física e quadro de funcionários insuficientes, falta de integração entre PETI e escola, etc.

A onipotência da primeira escola por onde passei era um analisador⁴ da instituição: olhar sua grandiosidade, seu maravilhoso refeitório, seu marcante auditório e perceber igualmente sua onipotência, que normalizava, normatizava, capturava, totalizava e individualizava. Entretanto “[...] as instituições são normas. Mas elas incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas [...]” (LOURAU, 2004, p. 71).

Durante o período como educador social nessa escola, frases foram fazendo parte do meu discurso: “Vou sair do programa”, “São crianças de famílias desestruturadas”, “Nosso trabalho é desfeito quando elas retornam para casa”. Ou seja,

Em geral, atribuímos, de imediato, certos sentidos ao que ouvimos. Estes parecem se grudar nas coisas, reservando pouco espaço para indagações. Com isso, olhamos o mundo sob certo ângulo e nos viciamos a sempre olhá-lo da mesma forma. As nuances se perdem muitas vezes, nos entregando apenas a cores sólidas (MACHADO, 2008, p. 54).

⁴ Acontecimento, indivíduo, dispositivo ou prática que funcionam como catalisadores de sentidos, expondo o saber e não saber de uma sociedade sobre ela mesma, desnaturalizam o existente e desestabiliza o que nos parece estático, revela em seu funcionamento, o impensado de uma estrutura social (RODRIGUES; SOUZA, 1987; AGUIAR; ROCHA, 2007).

A realidade do PETI na escola onde atuava não contava com o apoio da comunidade escolar. Com a saída da coordenadora, devido ao seu estado de saúde e pela difícil relação que mantinha com a direção da escola, o programa foi paralisado. Nesse período, fiquei sem função na escola, ou melhor, passei a ser professor substituto de Geografia, História, Ciências e Educação Física. Ser o professor substituto, principalmente de Educação Física, foi uma experiência inovadora, sinto uma enorme nostalgia ao lembrar que os alunos da 1ª à 4ª série esperavam minhas aulas e me abraçavam quando me encontravam. Acredito que conduzi as aulas de um modo diferente. Por exemplo, deixava as meninas jogarem futebol com os meninos, o que era incomum para eles. Segundo os alunos, as meninas não podiam jogar bola, pois a professora dizia que o jogo de futebol machucaria as meninas. Também pude ensinar a uma menina da 5ª série a sacar a bola de vôlei. Ela disse: “Nossa, meu professor nunca me ensinou e, com você, aprendi”.

Mas essa não era minha função, pois o momento era de repensar o Integral e refazer a seleção dos alunos, uma vez que a primeira foi considerada inadequada. A nova seleção deveria ser feita a partir da observação da equipe diretamente em sala de aula. Deveríamos observar os comportamentos “não desejados”. Éramos estranhos no espaço, com a função de observar os comportamentos fora dos padrões. Desse modo, diagnosticaríamos o problema no momento em que ele ocorresse, ou seja, na sala de aula, pois a primeira seleção de alunos fora feita de forma equivocada, segundo a escola. A pergunta era se aqueles primeiros alunos selecionados para participar do PETI estavam mesmo em risco social.

A falta de coordenação do Programa na escola e a recusa da própria escola em acolher o PETI, eliminaram definitivamente a proposta do PETI naquela escola. Contudo, não queriam perder a dádiva da função do psicólogo, pois demanda não faltava, mas como o profissional era contratado pelo PETI para exercer a função de educador social, minha permanência não foi possível.

Na última reunião entre a escola e a equipe do Integral, o meu choro não pôde ser contido. Outro educador, espantado, pediu para que eu parasse, mas minhas lágrimas falavam da minha relação com os profissionais, os alunos, a escola e o

PETI. Naquele momento, a escola fazia parte da minha realidade. A “simpatia” que me faltava em relação à escola, às crianças e aos adolescentes foi produzida. Fui afetado pela relação que tive com o ambiente escolar. A frase da primeira reunião do PETI com a escola reapareceu nessa última por meio de uma funcionária: “Espero que sua fala sobre a função do professor tenha mudado, pois ficamos magoados com ela”. Uma professora complementou: “Bom, se ele chora, é porque mudou de idéia; gostou da gente”. O campo de batalha fora abandonado inicialmente pela educadora social, depois pela coordenadora, e agora chegava o momento do resto da equipe. Logo, eu seria enviado para outra escola. A luta, portanto, continuaria em outro campo de batalha.

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 23).

Fui remanejado para outra escola, onde permaneci na função de educador social até minha entrada no mestrado. Após o ingresso na pós-graduação, fiz outra escolha: retornei para essa escola, mas como voluntário do PETI. A partir da entrada no mestrado, novas inquietações, novos conhecimentos e questionamentos surgiram, retornei para o campo de batalha com outras armas...

Surgiu então a angústia, ao me deparar com os aspectos que não conseguia enxergar da escola, os modos de funcionamento, as identidades, as totalizações, os binarismos, a disciplina, o controle, a noção de risco social presente no PETI e suas práticas. Buscando o sentido da transversalidade⁵, minhas viseiras foram reajustadas, portanto

À medida que fomos abrindo as viseiras, podemos imaginar que a circulação vá se tornando mais harmoniosa. Tentemos imaginar a maneira

⁵ Conceito utilizado por Guattari (2004), em oposição à verticalidade (no sentido de estrutura piramidal), assim como em oposição à horizontalidade (pensada como adequar-se a situação). Ela “[...] implica a ativação da circulação, da comunicação e dos agenciamentos enquanto produção de outros modos de ser, de sentir e atuar [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 11), a partir da possibilidade de confronto e abertura ao campo do sensível em que a diferença emerge.

como os homens se comportam uns com relação aos outros, do ponto de vista afetivo (GUATTARI, 2004, p. 110).

Do meu ponto de vista afetivo, houve uma transformação. A “simpatia” que até então não havia tido por crianças e adolescentes na minha época de graduação compareceu a partir da minha entrada no PETI. Construí um novo modo de percebê-los e senti-los: certo dia, quando estava olhando pela janela do ônibus indo em direção a um parque com os alunos, observava a imensidão da orla de Jardim Camburi (tanto mar, tanto mar...) e, de repente, senti na minha perna uma pequena cabeça se ajeitando para descansar. A imensidão do mar, da vida, havia me invadido na delicadeza de um pequeno gesto e, meio sem jeito, passei a mão em sua cabeça. Esse mesmo aluno, em outro momento, fez-me chorar ao pedir que eu não contasse para sua avó suas travessuras: “Minha mente está muito confusa esses dias”, disse ele. Mal sabíamos que ele estava “em risco” de retornar ao abrigo. Assim, fui transformado a partir do contato com a escola e com os alunos.

Apesar das inúmeras vezes que me fizeram ficar com muita raiva e gritar, eles me possibilitaram outras experiências na vida. Muitas vezes, misturei-me e pareci com eles (Anexo D). Enquanto a educadora social e a estagiária, sentadas ao longe, observavam as crianças e os adolescentes brincando no parque, eu estava junto deles. Do mesmo modo, foi gratificante ouvir em outra escola de São Pedro, onde participei de um projeto de extensão⁶ também do PETI, a seguinte frase: “Nossa! Você é tão legal, você brinca com a gente”. Minha antipatia falava da minha incapacidade de lidar com crianças e adolescentes, que até então acreditava ter, mas de certa forma me arrisquei a estar juntos delas, ou seja,

Arriscar é experimentar “uma vida” e criar outros modos de estar no mundo e na vida. Afirmando a possibilidade de vida como uma Diferença, uma avaliação, baseada nas afecções advindas da experimentação, entre o que deprecia a vida e o que expande. Essa criação de novas possibilidades de vida ou abertura de novos campos de possíveis envolve uma nova maneira de ser afetado e de afetar, uma nova sensibilidade da qual emerge uma mutação afetiva e perceptiva (LAVRADOR, 2006, p. 58-59).

⁶ Projeto de Extensão das Faculdades Integradas Espírito-Santenses (FAESA) sob orientação da Psicóloga Marcia Roxana Cruces Cuevas, que possuía como temática a pesquisa do Programa de Educação de Tempo Integral, numa escola localizada em São Pedro do município de Vitória.

A partir de todo esse processo diversas inquietações/questionamentos têm sido produzidas. Dentre tantas inquietações, aponto uma que disparou o processo de investigação-intervenção no qual estou enredado: Para que tem servido o PETI? Quais os seus efeitos no cotidiano dos sujeitos atendidos? A partir de certa concepção de pesquisa, entendida como um campo de forças forjado por constantes embates, propomos colocar em análise a emergência e a efetivação do PETI, seus efeitos e atravessamentos. A proposta se faz no sentido de descortinar as estratégias de governo⁷ que engendram discursos/práticas sobre a periculosidade da pobreza, recorrendo ao conceito de risco social e aos movimentos de resistência e capturas que atravessam o Programa.

É preciso que se esclareça que o objetivo não é apontar o PETI como sendo o “Lobo em pele de cordeiro”, mas, como afirma Coelho (2007), é problematizar as práticas das políticas governamentais, no caso do PETI fundamentadas na noção de risco social. No entanto, essa problematização não desconsidera as potências de vida geradas pelo Programa, como é o caso apresentado em uma formação dos educadores sociais, em que foram expostas atividades realizadas pelo PETI que deixaram resultados significativos. A última escola a se apresentar trabalhou com o projeto do Hip Hop e levou a apresentação de um grupo de alunos, tendo como destaque um aluno baixinho e negro. A coordenadora do PETI dessa escola relatou que encontrara esse aluno certo dia no pátio da escola com aspecto de tristeza e perguntara o motivo, ele respondeu: “Sou feio”; ela então perguntou: “Por que você se sente feio? Com estes olhos bonitos, nariz, boca...?” e ele respondeu novamente: “Sou negro”. A partir da sua participação na oficina de Hip Hop, o aluno (re)constrói sua imagem, agora conhecido como o “Neginho do Jabour”. Este, passado alguns minutos da sua apresentação, quando todos estavam atentos à continuidade da formação, aproximou-se da porta, inesperadamente, e se despediu de todos, marcando sua presença e suscitando aplausos da plateia.

⁷ Governo entendido a partir de dois eixos: por um lado, uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo, e por outro a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que se pode dominar os prazeres ou os desejos. Governar consiste em conduzir condutas. Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois eixos (FOUCAULT, 2006).

2 Caminhos habitados no percurso metodológico

“Não habitamos porque construímos. Ao contrário. Construímos e chegamos a construir à medida que habitamos” [...] (HEIDEGGER, 2010, p. 128). O significado de habitar de Heidegger, nos remete ao modo como o homem se relaciona com o mundo. Ao habitar o mundo, o homem constrói sua história, seus sentidos, diferentemente do uso em nosso cotidiano. Em geral, quando nos referíamos ao verbo habitar, remetemo-nos à moradia, como se fosse necessário construir para habitar. Durante meu percurso no mestrado, construí muitas alianças, pois pude habitar em cada encontro com as professoras e os alunos um modo de vida que aposta e afirma na potencialidade dela. Entendendo que no processo de construção há também a desconstrução, foi somente a partir da desconstrução da figura de um modo de ser psicólogo e pesquisador, como aqueles que possuem as respostas e um saber sobre o outro, que então pude construir outro modo de ser psicólogo-pesquisador, como sendo aquele que aposta na vida, atravessado pelo verbo habitar, ou seja, sempre a construir, nunca dado e nunca pronto.

A vida se mostra nesse processo, em que não há garantia de onde se pode chegar, se apresentando assim como um “risco”. Viver, de certo modo, é habitar o risco. Entretanto, da mesma maneira que existem modos de habitar o ser psicólogo, também existem modos de habitar o risco. O que me trouxe ao mestrado foi um modo de habitar o risco, como sendo aquilo que delimita e que constrange a vida, que a despotencializa, a marca e a controla, que atravessa nossa sociedade, e atualiza-se, precisamente, nas crianças e adolescentes do PETI. Este, ao delimitar como sua clientela crianças e adolescentes em risco social, se fundamenta em um significado de risco, como nos mostra Spink (2000), dado pelo processo histórico, que consolida ainda, certo modo de lidar com a infância e juventude. Porém, da mesma maneira que se pode desconstruir e construir outros modos de ser psicólogo, o mesmo se dá com o risco e com a infância. É no que apostamos neste trabalho a partir da análise de nossa implicação.

No trajeto percorrido no PETI, que se iniciou em 2008, habitamos vários lugares: o educador social, o professor substituto, o psicólogo, o observador, o pesquisador, até mesmo aquele que não sabe sua função. A nossa história no Programa se deu a

partir da profissão de educador social e de modo mais intensivo de pesquisador através dessa pesquisa, impregnado pelas experiências dos lugares habitados, de onde pudemos enxergar e ouvir muita coisa: o Integral aparece como infernal; a família como desestruturada e culpabilizada; a criança pobre como “carente” de afeto, como sujeito em situação de risco social...

Ao adentrar no campo de pesquisa, o pesquisador tende a questionar/problematizar a lógica de funcionamento do cotidiano, desconsiderando muitas vezes sua construção. E quando o pesquisador já está inserido no campo? De que forma ele problematiza esse campo? As práticas de seu funcionamento? E se o pesquisador, ao “observar” uma prática disciplinadora do educador social, se depara com a sua própria prática? De que forma ele reage? Foi nesse misturar-se com os “dados” que nos fizemos pesquisadores das práticas, dos processos, preocupados em acompanhar os movimentos que se davam no PETI. Nosso propósito não foi o levantamento dos perfis dos alunos, dos funcionários, da escola ou do PETI, mas estarmos atentos às práticas que os atravessa, ou seja,

[...] ao que se produz no cotidiano das pessoas, no que se encontra naturalizado e também desmanchando seus contornos [...] uma forma de fazer pesquisa/extensão que recusa uma postura de exterioridade [...] (HECKERT; BARROS, 2007, p. 88).

Consequentemente, fomos sujeitos envolvidos no processo desta pesquisa, tendo sido colocadas em análise nossas implicações e sobreimplicações, pois às vezes, “[...] tudo o que vemos, dizemos, vivemos, e até mesmo imaginamos e sentimos já está, definitivamente, reconhecido; carrega por antecipação a marca da reconhecimento, a forma do já visto e do já ouvido” (ZOURABICHVILI, 2000, p. 349). Assim, olhar e ouvir com estranhamento aquilo que é tão familiar fez parte desta pesquisa. Compactuamos com Rocha e Uziel (2008), para quem

[...] a pesquisa intervenção tem como objetivo a desnaturalização de um cotidiano vivido nas suas constâncias como atemporal, colocando atenção no que acontece, nas situações que resistem aos modelos, no que, nas sucessivas repetições, tensiona as crenças, os valores, a lógica que norteia a rotina. Nessa perspectiva, cotidiano não é uma dimensão fechada ‘em si mesma’, pois ele se constitui também na dimensão das mudanças em que podemos ser afetados, intensificando um presente que produz rupturas, fazendo diferença nos modos de entender e sentir a realidade – uma diferença marcada por exercícios de singularização (p. 537).

Nossa postura foi atravessada por um modo de fazer pesquisa que permitiu enxergar e ouvir esse cotidiano, modo esse que também é aposta do mestrado de Psicologia Institucional, a partir da postura ético-estético-política, ou seja,

Ético, no que se refere ao desejo de diferir e acolher a diferenciação constante; estético, no que se refere a tomar a existência e as práticas nas quais se produzem como matéria de criação e outramento; político, porque requer a problematização e a desnaturalização constante dos intoleráveis que atravessam a nossa existência e nos servem como indicadores de nossas ações em relação a nós mesmos e aos outros (NEVES, 2005, p. 23).

Através das “conversas” com os educadores, estagiários, coordenadores, alunos, professores e funcionários foi possível problematizar os sentidos produzidos no cotidiano do PETI em três escolas, localizadas nos bairros: Jardim Camburi, Goiabeiras e São Pedro. A pesquisa abrangeu as experiências vivenciadas nesses três espaços. Na primeira atuei como educador social em 2008; na segunda, primeiramente como educador social, em 2008, e após a entrada no mestrado, permaneci como voluntário e pesquisador, entre os anos de 2009 e de 2010; e na última participei como pesquisador juntamente com o grupo de pesquisa da Faesa, entre 2009 e 2010. O trajeto do pesquisar foi construído a partir da vivência do cotidiano do PETI, participando de suas atividades, entre elas: reuniões de pais e de planejamento, capacitações oferecidas para os educadores sociais e estagiários, atividades diárias dos alunos (tais como: almoço, lanche, atividades esportivas, lazer, etc.), entre outras. Tendo como companheiro de viagem o diário de campo, em que eram registradas as conversas, as angústias, sensações, frustrações, alegrias, gestos, práticas, resistências, disciplinas e todo o cotidiano.

Acreditamos na ampliação das nossas viseiras, sempre reajustadas para enxergar a “parte oculta do iceberg” (VEYNE, 1998). A partir da transversalidade, aumentamos o grau de análise do cotidiano e das práticas. Assim, no PETI, nós nos percebemos dentro e fora, como numa vertigem de pensamento, quando enxergávamos os educadores no exercício de suas funções, que também eram as nossas. Como apontam Rocha e Uziel (2008):

Estamos ao mesmo tempo dentro e fora do cotidiano: dentro, porque imersos na rotina que se repete, temporalmente circular, como se a vida fosse redundante; fora, porque escapamos da rotina, extraindo da repetição

o que se diferencia a cada vez pelas circunstâncias sempre diversas, temporalidade que faz história como devir, criação permanente em que podemos pensar as experiências que rompem como as expectativas (p. 537-538).

Nosso objetivo nesta pesquisa não foi apontar para o educador, o estagiário, o coordenador como responsáveis por uma prática, como em diversas vezes acreditamos. Não é a partir da individualização de uma prática que podemos problematizá-la, mas o modo de funcionamento presente nessas práticas, que, no entanto, não tira a responsabilidade de cada um, pela sua postura profissional, mas cabe o questionamento da prática de cada um de nós, através da análise das implicações, que “[...] inclui uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou, ainda, no que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar, e os riscos decorrentes dos caminhos em construção” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 10). Importantes aliados na pesquisa-intervenção foram as crianças e os adolescentes, pois foi a partir deles, de suas “impertinências”, suas rebeldias, suas resistências que pudemos compreender para que tem servido o PETI.

3 A Educação em Tempo Integral no Município de Vitória (ES)

A Educação em Tempo Integral no Município de Vitória foi criada na perspectiva de políticas integradas através das secretarias de políticas sociais, juntamente em parcerias com instituições públicas, privadas e organizações sociais (PMV, 2009a).

O início de suas atividades aconteceu em 2005 na Educação Infantil, envolvendo as seguintes secretarias: Secretaria Municipal de Educação (SEME), Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS). A proposta foi ampliada em 2007 para o atendimento de crianças de quatro a seis anos, nos denominados Projetos Brincarte, através da parceria com Organizações Não-Governamentais. No mesmo ano, a ampliação se deu no Ensino Fundamental, atendendo crianças e adolescentes através das seguintes secretarias: Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura, Transporte, Meio Ambiente, Segurança Urbana e Desenvolvimento da Cidade. Já no ano de 2009, o Programa de Educação em Tempo Integral (PETI)⁸ organizou-se em um único programa, a partir da integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PMV, 2009a).

A implementação do PETI segue os preceitos dos Direitos Humanos, a partir de seus Marcos Legais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Constituição Federal (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); Lei Municipal 5.456/2002 – mudança no currículo escolar, através do ensino dos Direitos Humanos no Ensino Fundamental da Prefeitura de Vitória; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Princípio de Governo – “Defesa da vida e respeito aos direitos humanos”, na gestão 2005 -2008 da Prefeitura de Vitória (PMV, 2009a).

A sua implantação foi impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que estabeleceu o aumento do tempo de permanência do aluno na escola a ser realizado de forma gradativa; pela tramitação no Senado da PEC 94/03, que inseriu na Constituição de 1988, no inciso do Art. 208, o termo “em período integral”;

⁸ A sigla utilizada pela Secretaria de Educação do Município de Vitória é a mesma do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal, porém, retirada a semelhança em relação à proposição de atividades extra-escolares, os dois programas possuem objetivos e ações diferentes.

e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir da obrigação do poder público à proteção integral da criança e do adolescente (PMV, 2009b).

O PETI aderiu à concepção de cidade educadora, elaborada no 10º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, entendendo-a como uma cidade escolarizada, que “[...] antes de ser uma cidade-que-ensina é uma cidade-que-aprende e enseja a aprendizagem contínua de seus cidadãos” (PMV, 2009a, p. 7).

O Programa apresenta como objetivo geral a garantia da Educação Integral a partir da “[...] perspectiva do direito, no sentido de viabilizar experiências socioeducativas, artísticas e culturais que envolvem as crianças, os adolescentes e as famílias” (PMV, 2009a, p. 31). E apresenta como princípios:

Diálogo como princípio gerador da solidariedade, participação, compreensão e compromisso no desenvolvimento das ações do Programa; Interação, articulação, problematização e socialização das atividades do Programa; Respeito e valorização das diferenças com rupturas de padrões pré-estabelecidos; Resgate da auto-estima, valorizando as diferenças e o protagonismo juvenil, buscando a formação integral e o desenvolvimento das potencialidades da criança e do adolescente; Humanização dos diferentes espaços da cidade, criando ambientes acolhedores que possibilitem o processo de conhecimento (PMV, 2009b, p. 4).

No ano de 2009, o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) elaborou um parecer sobre o Programa. Importante destacar algumas considerações feitas a partir da análise do seu funcionamento.

O COMEV, em seu relatório, descreve que

Parece-nos que as informações sobre o Programa, seus objetivos e metodologia de funcionamento não foram suficientemente discutidas dentro das unidades. A ênfase em trabalhar com os profissionais diretamente envolvidos acabou por aumentar a segregação das equipes escolares. Contraditoriamente o que poderia servir para estreitar relações sociais e pedagógicas [...] contribuiu para aprofundar a fragmentação do conhecimento, a dispersão nas tentativas de inovação pedagógica, a desarticulação do trabalho educativo, fragilizando, por conseguinte, o atendimento das necessidades educacionais da população (COMEV, 2009, p. 20).

Essa pontuação fez-me lembrar o campo de batalha produzido entre a escola e o Programa na primeira escola em que atuei como educador social, e que também se fazia presente em outras unidades de ensino, pois

[...] observa-se uma tendência em envidar mais esforços nas parcerias externas à sala de aula e às escolas, do que nas parcerias intra-escolares. Talvez isso se constitua em um forte determinante dos problemas emergentes no curso de sua implementação na rede de ensino (COMEV, 2009, p. 30).

O Programa, segundo o relatório, recebeu elogios por parte dos professores e pais, porém também foram feitas queixas relativas à influência negativa no comportamento dos alunos: “[...] os alunos do Programa pioraram o comportamento na escola” (COMEV, 2009, p. 20). Da mesma forma, ouvi uma professora no auditório dirigindo-se aos demais professores: “Nosso trabalho foi desfeito pelo Integral, tínhamos o controle”. À época, todos os professores concordaram com a colocação da professora.

Outro ponto importante refere-se aos “[...] problemas nas diretrizes e planejamento das atividades, bem como na socialização junto aos estudantes” (COMEV, 2009, p. 21). Geralmente, não são discutidos os objetivos de cada atividade realizada, o que deveria ocorrer no planejamento dessas atividades. Este acaba se resumindo no apontamento dos alunos que deram problemas durante a semana e no que deverá ser feito durante a próxima, sem o cuidado de elaborar os objetivos. Percebo que estes acabam ficando implícitos e reduzidos a um só: ocupar o tempo ocioso do aluno. Concluindo:

[...] identificamos uma forte tendência com o controle dos aspectos mais estruturais do funcionamento do Programa, com a operacionalização das atividades pelas instituições parceiras, porém não observamos, nos limites do nosso campo de observação, tendência em focar as contribuições essencialmente pedagógicas (a educação em expansão no tempo/espaço de vida dos alunos) das atividades desenvolvidas (COMEV, 2009, p. 24).

O COMEV (2009) aborda o atendimento aos alunos denominados em situação de risco social, indo contra esse tipo de atendimento, pois

[...] entendemos que uma escola que se quer inclusiva deveria adotar como princípio o envolvimento de todos os alunos das unidades [...] Entendemos que todos estudantes, não apenas “o público alvo” deveriam conhecer os

objetivos do programa, sua proposta metodológica, e serem pedagogicamente envolvidos, formados e informados, educados para assumir co-responsabilidades diversificadas. A meta do Programa deveria tornar-se um compromisso comum (COMEV, 2009, p. 21).

Em alguns momentos, a escola também se coloca desfavorável a essa delimitação; às vezes, aceita-a, mas de outra forma, como disse uma professora: “Acesso a cultura, piscina, cinema, passeios deveria ser destinado para os bons alunos, mas acontece o contrário. O Integral é para aqueles que se comportam mal”. Isso aparece na fala de uma aluna, que me questionou em voz baixa: “Tio, para eu entrar no Programa, preciso fazer bagunça?”.

Um aspecto deve ser esclarecido: O PETI se apresenta como um programa de educação em tempo integral, e não como uma escola de tempo integral, já que o Programa propõe atividades extracurriculares em sua grande maioria fora do espaço e não englobando todos os alunos. Diferentemente da ideia, defendida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que propunham a construção de escolas integrais, com infraestrutura direcionada para tal objetivo. Apesar do Programa agregar diversas atividades extraclasse, ele atua de forma diferente da escola integral. Nesse sentido, Cavaliere (2007) apresenta quatro concepções de jornada integral no Brasil. Segundo ela,

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1028 - 1029).

A segunda concepção comumente encontrada pelos estudos é aquela que aparece nas falas dos profissionais e autoridades, em que a ampliação da jornada é uma forma institucionalizada de prevenir o crime. Desse modo, estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinqüência. A ênfase está nas rotinas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho [...]” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Essas duas concepções se fazem presentes no cotidiano do PETI. Educadores e estagiários geralmente descrevem os alunos como oriundos de famílias desestruturadas, tendo uma grande oportunidade para ser “alguém” no futuro a partir do “atendimento” do programa, bem como o afastamento do aluno da rua perigosa. Nesse sentido, Luna (2001) apresenta o conceito de apropriação ao analisar projetos sociais destinados a crianças e adolescentes. A apropriação diz respeito à tendência de se apoderar dos destinos das crianças a partir da manipulação do presente e do futuro, “[...] tomando decisões que não levem em conta seus desejos, sua história, sua identidade, mas sim privilegiando o cumprimento das experiências que respondem ao modelo internalizado como “bom” (LUNA, 2001, p. 123-124).

A terceira concepção aponta para o aspecto democrático. Assim, mais tempo na escola poderia significar a emancipação dos alunos, a melhoria no aproveitamento dos saberes, a apropriação das ferramentas que proporcionariam a consciência histórica do sujeito político. E a última, mais recente, acredita numa “[...] visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral [...] educação pode e deve se fazer também fora da escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Para Cavaliere (2009), é importante diferenciar *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*. A primeira consiste no fortalecimento da escola, ou seja, parte-se do interior da escola, a escola deve se tornar integral, com já apontamos acima. Já a segunda concepção remete ao trabalho com o turno alternativo, com atividades diversificadas, utilizando-se de diversos espaços, como o que acontece no Programa de Educação em Tempo Integral. No entanto, questionamos esse modo alternativo, quando é direcionado para um determinado grupo de alunos, os denominados “de risco”.

A jornada ampliada para crianças e adolescentes “em situação de risco social e pessoal” também faz parte da realidade do Município de Serra (ES), que iniciou o processo de implementação da jornada integral em 2009, mas já possuindo, desde o ano 2000, uma rede integrada de projetos sociais que atendem os jovens no período oposto ao da escola regular. Tavares et al (2009), em relato de pesquisa sobre tais

projetos no Município de Serra, observam que, na maioria das vezes, participavam do projeto aqueles que “dão trabalho” na escola ou na família. Do mesmo modo, é o que aparece no PETI: a indicação feita pelos professores dos denominados de problemáticos para participarem do Programa. As citadas autoras também apresentam as práticas do projeto social como produtoras de subjetividade, a qual denominam de “meninos do projeto”, apontando a situação limítrofe entre o “pivete” e a criança de “bons modos”, o que denuncia a “provável” natureza perigosa da criança pobre, solicitante ao mesmo tempo de vigilância e de proteção. No PETI, também aparece o “aluno do integral”, ou, até mesmo, “aluno do infernal”, que, além de apontar a culpabilização da família, apresenta o Programa como forma de prevenção e proteção da criança e do adolescente da rua perigosa e como oportunidade de favorecimento de um “futuro” para eles.

No que implica pensar no futuro das crianças? Por que há uma preocupação cada vez mais freqüente com o futuro, representado especialmente pelas crianças? Pensar em projetos especificamente para crianças pobres não seria delimitar para elas um futuro atravessado pelo risco, em que temos que ser “agentes salvadores”? É o que tentaremos pensar no próximo capítulo, sobre a infância e o risco.

4 Habitar a infância, o risco ...

Chego à escola, logo após o almoço. O educador social comentou que em um determinado dia, estava passando com os alunos do Integral no corredor da escola e ouviu um professor referindo-se aos alunos do Integral como sendo do “infernai”. Depois do fato, ele conversou com os alunos a respeito do comentário pejorativo do professor. Fui para o pátio da escola e vi um aluno cair na poça de lama. Procuo a coordenadora, que providencia um novo conjunto de roupas. Outros alunos ensaiam a música criada por eles. Vejo algumas meninas chateadas, pergunto o motivo: falam que não podem brincar, pois uma funcionária não permitiu, porém outros alunos estão brincando. Incentivo o ensaio. Duas disseram que não poderiam, pois sua igreja não permite. Mostro o papel com a letra da música e uma diz: “Eu não sei ler”. Então começo a ler. Uma delas começa a bater palma, a outra repreende: “Não faça isso!” (Diário de Campo 07/09/2009).

Um aluno recebe uma folha na qual está desenhada uma paisagem que deverá ser colorida. Porém outra folha o chamou a atenção: a do “boitatá”. Ao insistir em trocar a folha recebe como resposta: “...não tem essa de querer alguma coisa aqui...” (fala da funcionária). Diante da recusa de pintar o outro desenho e da tristeza do aluno, proponho um jogo em que cada um terá de pintar uma parte do desenho imposto. Inicialmente o jogo dá certo: “totessor é sua vez”, mas logo ele se cansa. Ele estava encantado com o “boitatá”: uma enorme cobra em chamas, aquela que protege as matas e os rios contra aqueles que tentam destruí-los. O desenho do boitatá então é entregue ao menino que sorridente pinta com diversos riscos seu desenho (Diário de Campo, 23/10/2009).

Fora da sala do integral havia um grupo de alunos da escola com necessidades especiais da escola, juntamente com a professora. Ouço a voz de uma mulher adulta dizendo para um deles: “Não quero essa porcaria! Onde já se viu? Uma baleia dessa cor! Pinte novamente” (Diário de Campo, 21/05/2010).

Numa visita feita à Prefeitura Municipal de Vitória, onde fomos assistir a uma peça de teatro realizada por um grupo de idosos, sendo a temática da peça a velhice, um dos alunos começou a andar pelo teatro e a sorrir alto. Logo, era um problema para

nós. Tive então que sair com o aluno do teatro. Ele estava muito agitado. Não sabendo lidar com a situação, ofereço um picolé como garantia da disciplina e peço para que não conte a ninguém que havia pagado o picolé para ele. Retornando ao grupo de alunos, todos começam a questionar quem teria dado o picolé para o aluno, logo eu afirmo: “Foi ele que comprou, pode perguntar para ele?”. Então os alunos o questionaram, ele responde sorrindo: “Foi o tio João”, todos olham para mim, dizendo que eu tinha mentido. Fico muito envergonhado. Para sair da situação, prometi comprar picolé para todos, em outro momento (Diário de Campo 28/07/2009).

As crianças brasileiras estão por todas as partes: nas praias, nas ruas, nas escolas. Tendo um destino variado: algumas estudam, outras brincam, outras trabalham, tornam-se sujeitos de consumo, são constante alvo de especialistas e tema de políticas (DEL PRIORE, 2000). Para a autora, essa onipresença infantil obriga-nos a construir algumas questões. Aqui cito algumas:

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão de direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e vinculada por transformações culturais, teremos, ao longo dos tempos, recepcionado nossas crianças da mesma forma? [...] (DEL PRIORE, 2000, p. 9).

Del Priore (2000) descreve a quase onipotência da criança nos dias atuais e questiona a respeito da sociedade brasileira: “Terá sido sempre assim?”. No entanto, ampliamos essa questão para um campo mais abrangente trazido pelo historiador Philippe Ariès. Segundo ele, a infância na concepção que atualmente entendemos é uma construção histórica, hipótese sustentada por ele a partir de seus estudos, que incluíam as obras de arte medievais, em que as crianças eram caracterizadas como adultos em miniatura. Assim, “[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 1978, p. 18). Desse modo, na sociedade medieval, o sentimento de infância do modo que temos atualmente, não existia. Porém, isso não significava negligência ou desprezo, pois logo que a criança obtivesse condições de viver sem a solicitude constante de um adulto, ela era ingressada na sociedade adulta.

Portanto, a construção do sentimento de infância como uma fase diferenciada da idade adulta, é histórica, constituindo-se a partir da produção de dois sentimentos referentes a ela. Segundo Ariès (1978), o primeiro estaria ligado à distração e à brincadeira, a denominada “paparicação”, surgida no meio familiar. Já o segundo, a exasperação, viria de uma fonte exterior, ligada aos eclesiásticos ou representantes da lei, e aos moralistas, sendo referida como preocupação moral e disciplinar, sendo estendida para o meio familiar.

No início do século XVII, uma “[...] nova noção moral deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar, e separá-la: noção da criança bem educada [...]” (ARIÈS, 1978, p, 121).

Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequenoburguês (ARIÈS, 1978, p. 121).

Não diferente da França, no Brasil, Del Priore (2000) nos mostra que desde a época da colonização, as poucas escolas jesuítas, eram destino de poucos. Do mesmo modo, no início do século XX, os filhos de pobres não tinham a educação como alternativa, sendo o trabalho infantil denominado “melhor escola”. Já a pequena elite tinha em seus professores particulares, o acesso à educação. Desse modo, começamos a perceber a distinção de dois tipos de infância: uma idealizada (a bem educada e de bons costumes) e aquela que foge a esse modelo, que necessitará de um aparato para resgatá-la ou mesmo governá-la.

Segundo Del Priore (2000), é pela voz de especialistas, sejam médicos, padres, educadores e professores, que podemos ter informações históricas sobre a infância do passado no Brasil. Do mesmo modo, para a autora, é preciso por parte do historiador

[...] a uma crítica e uma interpretação de como o adulto retrata o estereótipo da criança ideal, aquela saudável, obediente, sem vícios, a criança que é uma promessa de virtudes [...] será que em uma sociedade historicamente pobre e vinculada tanto pela mestiçagem quanto pela mobilidade social, é possível construir tal modelo de criança? Médicos e legisladores do início do século acreditavam que sim. Eis porque acabaram por criar, afim de

transformá-la, instituições de confinamento onde em vez de encontrar mecanismos de integração, a criança “não ideal” achou os estigmas definitivos de sua exclusão. Ela passou de “menor da rua” para “menor de rua” com todas as conseqüências nefastas implícitas nesse rótulo (DEL PRIORE, 2000, p. 15).

O que mostra a autora, referente à mudança de “da” para “de”, que acarreta conseqüências nefastas, pode ser posto em análise quando usamos o discurso da “situação de risco social”, uma vez que esta passa a ser apenas “de risco”. Ao simplificarmos o diagnóstico de “criança em situação de risco social” para “criança de risco” não estaríamos produzindo a criança ou o adolescente como um futuro perigo para si e para a sociedade e, por isso, necessitado de gerenciamento?

Como nos aponta Passeti (2000), o gerenciar a infância pobre é parte da construção histórica das políticas no Brasil, em que a falta de família estruturada (a partir do ideal de modelo burguês) já considerada como fonte de origem dos “[...] criminosos comuns, fez com que o Estado passasse a chamar para si as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes” (PASSETTI, 2000, p. 348).

Desse modo, vemos que a infância, antes despercebida para sua quase onipresença – a partir da análise de Ariès (1978) e de Del Priore (2000) – expressa na construção histórica das relações de poder que atravessam as instituições.

Tendo em vista a construção histórica da infância, apontaremos dois modos de compreendê-la, a partir da distinção do filósofo Kohan (2004). Nós insistimos em um modo de infância como possibilidade de vida, de possíveis, e não de enquadramento e controle como muitas vezes aparece. O autor distingue dois tipos de infância: a primeira, denominada de majoritária, é marcada pela cronologia, pelas etapas do desenvolvimento, seguindo a progressão do tempo cronológico e sequencial - do nascimento até a velhice (*Chronos*). Essa infância é aquela que está presente em diversos espaços de nossa sociedade, tais como: nos conselhos tutelares e na escola. Já a segunda é denominada de minoritária

[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação [...] resiste aos

movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento” (KOHAN, 2004, p. 63).

Portanto, a minoritária é aquela que se situa no mundo com intensidade, que sempre sai do “seu” lugar para outros desconhecidos, inesperados (tempo *Aion*). No entanto, não se trata de combate a uma infância e da idealização da outra, pois habitamos as duas infâncias. Para o autor,

[...] o que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) [...] Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar [...] (KOHAN, 2004, p. 63).

Desse modo, podem ser percebidos esses dois tipos de infância atualizando-se no PETI, aquela que se fixa e outra que se potencializa. A nossa preocupação neste trabalho é que a infância que não tem voz, que não pode desejar, parece prevalecer.

No trabalho com jovens, por exemplo, não se ouve o que eles querem, damos aquilo que achamos melhor, ou que queremos dar, porque não supomos que o outro tenha voz, tenha interesses, desejo [...] uma “cultura redentorista” que prega a salvação do outro através da realização de nossas vontades, do domínio de nossa idéia de certo, de cura (BOCCO, 2008, p. 54).

Pensar a infância e o risco a partir da análise do elemento tempo, dos termos gregos de referência (*Aion* e *Chronos*), foi também um caminho percorrido por Hillesheim e Cruz (2008). As autoras analisam o risco como algo ponderável, que está relacionado com o termo *Chronos*, no sentido de um tempo projetado para frente “[...] amarrando o passado, o presente e o futuro [...] mediante o cálculo das probabilidades, controlar todas as variáveis da vida, de modo a prever o que irá acontecer e permitir a modificação daquilo que não é desejado [...]” (HILLESHEIM; CRUZ ,2008, p.197). Revelando a noção cronológica do risco que parte da lógica da causa e do efeito, o presente passa a ser o tempo de fabricação do futuro. Desse modo, se o futuro e o risco estão ligados, conseqüentemente, a infância “de risco” do presente, pode ser transformada no adulto produtivo do futuro. Entretanto, segundo as autoras, outro termo pode ser utilizado para lidar com o tempo que vem, além do futuro: o porvir, aquilo que não pode ser previsto, antecipado e prescrito, relacionado com o tempo *Aion*. Rompe-se assim, a lógica da noção de risco pautada na sociedade de controle, a partir do pensamento do “talvez”, pois

[...] o talvez não é planejável e traz a possibilidade do acontecimento, do incompreensível e do imprevisível [...] O pensamento do talvez suspende os sinais da equação infância + pobreza, perturbando todos os cálculos, introduzindo a descontinuidade, a diferença, a abertura de um porvir. Desmancha-se a equação e permanece somente a infância: o talvez, o que não é, o que está por vir (HILLESHEIM; CRUZ, 2008, p. 197).

Ao longo de nosso trajeto, percebemos o PETI insistindo no risco do tempo *Chronos*, em que se aponta um tempo sucessivo e ordenado, no qual “[...] A leveza e a dureza de ser criança deslizando, saltitando, tombando, aninhando-se nas superfícies estão sob o olhar solene do adequado, do corrigível, do permitido, de uma pessoa investida na moral” (PASSETTI, 2007, p.15). Tal investimento atravessa o Programa.

4.1 O risco no contemporâneo

Uma questão se apresenta como importante: de que modo a noção de risco atravessa nossa sociedade? Segundo Spink (2000), a ampliação da noção de risco é uma forma de entrada para a compreensão da complexidade que a vida moderna remete. Assim, “[...] focalizar os discursos e as práticas relacionadas com os variados riscos próprios da modernidade tardia possibilita refletir sobre as transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea [...]” (SPINK, 2000, p. 58-59).

Segundo a autora, o risco não pode ser entendido como um conceito estável. Tanto seu uso no cotidiano, quanto a forma de decisão de sua regulação estão relacionados com a construção histórica e social. No entanto, sua noção é moderna, implicando numa mudança das relações das pessoas com o futuro. O risco hoje fala de seu gerenciamento, o que nos liberta da ideia de destino, ou seja, “Não que não houvesse experiência de perigo antes da época moderna [...] A novidade é a ressignificação desses perigos numa perspectiva de *domesticação do futuro*” (SPINK, 2000, p. 161).

Spink (2000) afirma que “[...] a incorporação da noção de risco como um dos aspectos fundantes da subjetividade moderna foi fruto de transformações sociais e tecnológicas” (p. 162). Aponta como elementos constitutivos da incorporação do

risco as transformações oriundas da laicização da sociedade e as mudanças econômicas e sociais oriundas do capitalismo comercial, além das transformações tecnológicas, entre elas a noção de probabilidade, que permitiu a formatação do conceito moderno de risco. Outros dois aspectos importantes para a noção de risco na contemporaneidade são a crença na racionalidade humana, exemplificada pela mentalidade securitária, e o interesse na noção de estatística populacional, tornando-se ferramenta para o controle população, incluindo o autogerenciamento a partir dos aspectos educativo e preventivo.

Do mesmo modo, Vaz (2004) trabalha com a ampliação da noção de risco na sociedade. Ele afirma que “[...] a transição da prisão como reabilitação para prisão sem reabilitação – deve ser pensada como passagem da norma ao risco. A idéia de reabilitação está contida na de norma” (VAZ, 2004, p. 109). Na análise que o autor elabora, a noção de norma aponta para a suposição de um futuro diferente. Assim, quando algo é conceituado como anormal, sugere-se uma superação para a normalidade. Já na noção de risco, é diferente; essa, relacionada com a prisão sem reabilitação, aponta que o risco já está posto, visando unicamente a segurança, pois não há mais garantia de reabilitação. O autor ressalta que essa passagem da noção da norma ao risco não ocorreu unicamente nas práticas de punição, mas foi ampliada para as diversas áreas da vida, seja na saúde, na alimentação e no próprio cotidiano, sendo esse o aspecto importante para análise das políticas governamentais.

Vaz (2004) diferencia a noção de risco da de perigo. Segundo ele, o último é designado como “[...] um mal contingente, identificado e atribuído a alguma coisa, pessoa ou situação como uma característica intrínseca delas” (VAZ, 2004, p.112). Já o risco refere-se “[...] à possibilidade de dano e mede a exposição ao perigo” (Ibidem). Portanto, segundo o autor, o risco não é algo atribuído ao indivíduo, mas, sim, ao que denomina de fatores suprapessoais, ou seja, genes, história individual e hábitos de vida.

O autor pontua que o afastamento dos riscos não se dá imediata e definitivamente, ou seja, estes são passíveis de redução ou ampliação, o que aponta para um cuidado para toda a vida. Desse modo, não há risco nulo e os fatores de risco atuam

em longo prazo. Portanto “[...] evitar um evento futuro indesejável torna-se a base de decisões individuais e coletivas [...] Não agir se precavendo contra riscos é cada vez mais socialmente visto como negativo” (VAZ, 2004, p. 113). Nesse sentido, é importante uma vigilância e controle dos sujeitos de forma contínua.

Trazendo para nosso campo de análise, podemos pensar que se diminuíssemos o “risco” que atinge o aluno no PETI, a partir da diminuição do seu contato com a rua perigosa, com as más companhias e com pais negligentes, etc. – e isso deveria acontecer sempre, para toda a vida dos meninos – aí sim se evitaria que aquelas crianças se tornassem um perigo para a sociedade?

Vaz (2004) traz uma importante contribuição para se pensar o risco em nossa sociedade e na ciência. Descreve que a “[...] relação entre risco e ciência acrescenta uma razão para preeminência do risco na cultura contemporânea. Cada vez mais os indivíduos usam o conhecimento científico quando organizam suas vidas” (p. 114). Segundo ele, na sociedade contemporânea, existe uma característica central, que é a relação entre atores leigos e peritos, na qual as opiniões dos especialistas sobre os diversos temas que são divulgados pelos meios de comunicação são assimilados na vida diária dos indivíduos. Assim, “[...] a conduta do público hoje é cada vez mais governada pelo conhecimento reflexivo, ao invés da tradição ou da força do hábito” (VAZ, 2004, p. 114).

A vida hoje governada pelo conhecimento, pela ciência, possibilitou a passagem da normatização para a normalização, como nos aponta Foucault (2008). Segundo o autor, era a partir da norma que se delimitava o normal e o anormal. No entanto, em função da criação dos dispositivos de segurança, isso se dá a partir de um desvio padrão. Desse modo, o dispositivo de segurança trata de modo diferente a normalização, quando comparado aos dispositivos disciplinares.

Para Foucault (2008), não se pode contestar que a disciplina normaliza, no entanto, a normalização disciplinar tem uma especificidade, pois ela

[...] analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações [...] classifica os elementos assim

identificados em função de objetivos determinados [...] estabelece as sequências ou as coordenações ótimas [...] estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente [...] estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes, e os outros (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

Desse modo, dá-se a demarcação entre o normal e o anormal, por meio do apontamento de um modelo ótimo construído em função de um determinado resultado. Assim, a normalização disciplinar consistirá em tornar as pessoas, os gestos, os atos segundo o modelo ótimo, definido como normal o que se conformar com aquele, e de anormal o que não tiver a mesma capacidade.

Segundo Foucault (2008), o que se mostra fundamental na normalização disciplinar é a norma, e não o normal e o anormal, pois é a partir da norma que se delimitam o normal e o anormal, tornando possíveis as suas determinações e identificações. Portanto, para o autor, no que se refere às técnicas disciplinares, trata-se “[...] muito mais de uma normação do que uma normalização” (FOUCAULT, 2008, p. 75-76).

Nos dispositivos de segurança, há a inversão da sequência, ou seja, é a partir do normal que se deduzirá a norma, “[...] não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Para tal conclusão, Foucault partiu da análise da chamada variolização. Para o controle da doença, técnicas estranhas ao campo da teoria médica foram criadas, a chamada inoculação ou variolização, e a vacinação, além do uso dos instrumentos de estatística da época. Tudo isso permitiu pensar o fenômeno da doença a partir de probabilidades, integrando-se aos demais mecanismos de segurança. Logo, sendo factível, por meio da análise dos casos, avaliar o possível risco de um grupo ou indivíduo para um tipo de doença, além de determinar o risco de mortalidade e morbidade, ou seja, a distribuição dos riscos. Portanto,

[...] esse cálculo dos riscos mostra logo que eles não são os mesmos para todos os indivíduos, em todas as idades, em todas as condições, em todos os lugares e meios. Assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de mais alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma. Em outras palavras, pode-se identificar assim o que é perigoso (FOUCAULT, 2008, p. 80).

O que vemos, então, é a tentativa de calcular o coeficiente de mortalidade e morbidade prováveis e, a partir destes, “[...] tentar chegar a uma análise mais fina, que permitirá de certo modo desmembrar as diferentes normalidades umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Assim, a técnica está baseada na redução das normalidades mais desfavoráveis que estão mais distantes da curva normal. Foucault, afirma que

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis [...] parte do normal e que serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma (FOUCAULT, 2008, p. 82-83).

4.2 O risco e a infância

Quais seriam as crianças “mais” normais? Quais seriam as crianças de risco? Hüning e Guareschi (2003) apontam o processo de domesticação, classificação e categorização da infância, conseqüentemente uma construção e captura de uma determinada essência de infância, que pode ser exemplificada na ciência, a partir da sua categorização, estabelecimento de etapas, fases, sentimentos e modos de pensar para determinadas idades, considerando-a como única. Desse modo, segundo as autoras, a adolescência e a infância deixam de habitar o espaço da diferença, para se submeterem às regras, aos padrões, às etapas de desenvolvimento, o que as autoras nomeiam de “identidade do Mesmo”. Nesse processo acontece o distanciamento de outras possibilidades, as que desviaram dessa identidade. Diante das diferenças (dos desvios), considera-se que a infância fugiu de si mesma e, nesse caso, apoiamos-nos em diversas instâncias, tais como: escola, igreja, conselhos tutelares, lei, entre outras, para recolocação da “infância diferença” no caminho. Nesse sentido, enfatiza-se um caminho correto.

Uma infância ou adolescência que não pode ter “aquela imagem resgatada”, pois é diferente e, portanto, talvez precise trilhar outros caminhos. Para estas outras imagens da infância/adolescência, que muitas vezes nos recusamos a ver como possíveis, o caminho certo, o caminho da vida talvez também seja um caminho um tanto diferente. Enquanto não permitimos essas possibilidades, o diferente permanece sendo chamado de risco. A esta outra criança que se constitui na diferença, freqüentemente chamamos de menor,

de pivete, de trombadinha. A essa infância - que vale menos, desvalida, chamamos de abandonada, a infância pobre (2003, p. 03).

Para as autoras, quando se delimita comportamentos, modos de existir e condutas (uma norma), são produzidos referenciais identitários, e ao mesmo tempo demarca-se e constitui-se o que difere desse referencial, não sendo apenas seu oposto, mas tudo que não está incluso nele. É nessa medida que infâncias “diferentes” constituem-se como ameaças, como de risco: “Infâncias de riscos. Riscos pra quem? Como lidar com estes riscos? Quem vai lidar com estes riscos?” (HÜNING; GUARESCHI, 2003, p. 06).

Logo, constrói-se a necessidade de novas instâncias de intervenções e de novos especialistas, que atuarão para além do espaço escolar e do consultório, criam-se instituições de apoios, programas de assistência, novas técnicas de tratamento, projetos de acompanhamentos (HUNING; GUARESCHI, 2003). É nesse bojo de atravessamentos sociais que a Educação em Tempo Integral se origina na atualidade?

As autoras apontam que temos atualmente a construção de um prognóstico dessas vidas, entendidas como em situação de risco social, vinculadas à delinquência e à marginalidade, estabelecendo uma linearidade “[...] na associação uma condição de presente – de pobreza, de ser morador da vila...; como o futuro indesejável, que se justifica por uma crença na certeza e garantia da intervenção realizada como “remédio” para o mal que representa” (HUNING; GUARESCHI, 2003, p. 07). Assim, é criada uma equação partindo do menino pobre “[...] sinônimo de situação de risco e de futuro criminoso, sobre o qual faz-se agir uma série de estratégias disciplinares/ortopédicas, para obter-se como resultado o adulto normal, que não represente ameaça à sociedade” (Ibidem). Equação essa que desconsidera a produção sociocultural da criminalidade, do risco, das diferenças e padrões de normalidades.

Os modos como certos saberes produzem e tentam governar os riscos, entendidos aqui no sentido daquilo que não se deseja, são práticas que se voltam ainda para uma essência e que não ingenuamente, associam um traço natural da criança/adolescente pobre com a menoridade, com o risco; que trabalham com a possibilidade de absoluta previsibilidade e domínio dos modos de ser das pessoas sobre as quais se propõe a intervir. Uma

das relações que se estabelece, está na articulação da pobreza com a menoridade e com o risco, de modo que ser “menor” já pressupõe um desvio a norma, e as noções de **em risco** e **de risco** se confundem, a vulnerabilidade e a ameaça se aproximam (HUNING; GUARESCHI, 2003, p. 09).

Segundo Castel (1987), as recentes estratégias médico-psicológicas e sociais, a partir do cunho preventivo, mostram-se rastreadoras dos riscos. Sendo que esse risco não é resultante da presença de um perigo exato, mas resultante da relação de dados gerais impessoais ou de fatores que permitem o aparecimento de comportamentos indesejáveis, para mais ou para menos. Desse modo, pode haver associações indevidas entre os riscos, ou seja, fatores independentes que passam a ser correlacionados sem que haja estudos probabilísticos capazes de apontar de forma decisiva tais associações:

[...] ter nascido, por exemplo, de mãe solteira que é também empregada doméstica (ou sem profissão, estrangeira, estudante, assalariada agrícola...), menor de dezessete anos (ou mais de quarenta), tendo tido um número de gravidezes superior às taxas médias segundo a idade, etc. A presença de tais fatores basta para desencadear um assinalamento automático, em virtude do axioma de que uma “mãe de riscos” engendra, ou cria filhos de riscos. Assim, prevenir é primeiro vigiar, quer dizer, se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinqüência, etc) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos (CASTEL, 1987, p. 125-126).

Para Castel (1987), esse modo de vigilância promovido pelas políticas preventivas é novo se comparado ao modelo Panóptico, analisado por Foucault. Pois, no Panóptico, a vigilância dá-se a partir da correlação entre os controladores e os controlados, em que um agente diretamente intervém para correção ou tratamento, ou seja, esse modelo dá-se no regime de inter-relação. Já no das políticas preventivas, essa relação de imediatismo é diminuída, uma vez que, inicialmente, atua-se nos fatores e correlações estatísticas, e não nos indivíduos. Desse modo, as políticas preventivas “[...] desconstroem também o sujeito concreto da intervenção para recompô-lo, a partir de uma configuração de elementos heterogêneos. Assim, pode-se menos falar de uma vigilância que, mesmo a distância, suscita alvos precisos e materiais [...]” (CASTEL, 1987, p. 126). A estatística se mostra como uma tecnologia de governo, em que ela

[...] pode ser entendida como um meio, composto por saberes e por procedimentos técnicos específicos que é utilizada por governos das diferentes esferas públicas, para situar comunidades com altos índices de analfabetismo, por exemplo, como sendo de risco social. Analisar como se conduz a conduta desse conjunto de indivíduos para sair da condição de analfabetismo é tomar a prática da gestão do risco como uma forma de governar que necessita de saber estatístico para tomar decisões (TRAVERSINI; BELLO, 2008, p. 143).

Castel (1987) aponta a diferença entre o novo modelo de vigilância e aquele estudado por Foucault. No entanto, Foucault (2008) também aborda esse modelo, ao descrever a Biopolítica:

[...] o que vemos surgir agora [não é] a ideia de um poder que assumiria a forma de uma vigilância exaustiva dos indivíduos para que, de certo modo, cada um deles, em cada momento, em tudo que faz, esteja presente aos olhos do soberano, mas o conjunto de mecanismos que vão tornar pertinentes, para o governo e para os que governam, fenômenos bem específicos, que não exatamente os fenômenos individuais [...] É uma maneira bem diferente de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, totalidade corpo social/fragmentação elementar, é uma maneira diferente que vai agir no que chamo de população (2008, p. 87).

Assim, o PETI define como alvo um grupo da população, que deverá ser composto a partir de fatores independentes (Anexo E): habitação precária/irregular, trabalho infantil, pais/responsáveis desempregados, desatenção, negligência familiar, maus tratos/violência doméstica, suspeita de abuso sexual, exploração sexual, alcoolismo na família, caso de incesto na família, etc. Mas que em conjunto são apontados como indicadores de risco social e pessoal.

Tais fatores independentes são identificados através de uma ficha de entrevista (Anexo B), que contém questões referentes à vida do aluno e de sua família. A ficha começa com a identificação do aluno, de sua filiação, da situação familiar que é composta pelas seguintes questões: *Falta alimento? Há desemprego? Houve morte? Existe penalização jurídica (pai, mãe, irmãos e responsável)? Há uso indevido de álcool? Há uso indevido de drogas? Há caso de incesto?* Além de informações a respeito do comportamento do aluno e a condição socioeconômica da família, tais como: *Mais dado a liderar ou a ser liderado? É autoritário? É responsável? É obediente? Tem comportamento agressivo? Quantos cômodos tem na sua casa? Quantas pessoas moram na casa? Tem sua própria cama? Com quem dorme?* Esse cenário demonstra que a família “[...] tem se convertido em um dispositivo de privatização do social na medida em que ela passou a ser alvo

privilegiado na cobrança a que é submetida pelo controle social” (SCHEINVAR, 2006, p. 55).

A delimitação e o enquadramento da criança ou do adolescente (para ser atendido no Programa) dão-se através do diagnóstico com base na entrevista. Isto porque o Programa possui um número delimitado de atendidos por escola: oitenta, sendo cerca de quarenta por turno – matutino e vespertino. Assim, a ficha de entrevista e a tabela de códigos são ferramentas importantes para seleção dos alunos. O processo de seleção se inicia, antes de qualquer contato com a família, através da indicação realizada pela escola de “alunos-problema”. Em uma das escolas, a estratégia utilizada por uma professora foi pedir para que os alunos escrevessem sobre suas vidas. Assim, diante de um aluno que relatou a entrada da polícia em sua casa, subentende-se a necessidade do aluno participar do Programa. Realizada essa pré-seleção, os pais ou responsáveis são convidados a participar de uma entrevista na qual serão coletados os dados, que posteriormente serão catalogados em códigos pela equipe, por meio dos quais serão apontados quais alunos que estão em risco maior. Para melhor clarificar esse processo, apresentaremos abaixo uma ficha de entrevista já analisada, onde estão presentes os códigos.

Ficha 8

Masculino

Bairro: Jabour

CÓDIGO 100 – habitação precária/irregular

CÓDIGO 102 – pais/responsáveis desempregados

CÓDIGO 104 – Maus tratos/violência doméstica

CÓDIGO 201 – Repetência/evasão escolar

CÓDIGO 203 – Baixa autoestima

Pai cursou até a 3ª série – pedreiro – não reside com a família

Mãe ensino fundamental – empregada doméstica

Padrasto desempregado

Recebem bolsa família; falta de alimento

Conselho tutelar – Serra – apenas para intermediar liberação do histórico escolar

Tem sua própria cama, mas no quarto com casal.

Casa tem 1 quarto e 1 banheiro

Criança faz uso de medicação controlada; diagnóstico aguardando – problemas nos ossos.

INFORMAÇÕES

Justificativa de entrada: mãe trabalha e não tem com quem deixá-lo. Sofria de maus tratos quando residia com o pai

Ficha 4*Feminino**Bairro: Maria Ortiz**CÓDIGO 100 – Habitação precária/irregular**CÓDIGO 203 – Baixa auto-estima**Pai cursou até a 4ª série – comerciante, não reside com a família.**Mãe cursou até a 7ª série – secretária**A criança tem um irmão**O tio aparece na ficha como usuário de droga e penalização jurídica**A criança é definida como: não autoritária, liderada, não agressiva, responsável e obediente.**Brinca na rua com as primas e tem poucos amigos**A casa tem 1 quarto, 1 banheiro. Dorme com mãe – moram 3 pessoas***INFORMAÇÕES***Fica muito sozinha em casa; retraída, apresenta comportamento inadequado para idade cronológica e depende da mãe para se alimentar. A família é sacrificada*

O próximo passo é comunicar à família ou aos responsáveis que a criança participará do Programa, visto que ela se encontra em risco pessoal e social. Como afirma Baptista (2001), “[...] após consultas, testes psicológicos, o garoto ganhava um nome e uma concisa história; uma inócua e abreviada anamnese o aprisionava na previsibilidade” (p. 200). Feito o diagnóstico de “risco”, a criança ou o adolescente começa a participar das atividades do Programa, após o consentimento da família. No entanto, algumas delas resistem a essa identificação, como aparece na recusa de uma aluna em participar do Programa por não desejar ser demarcada negativamente como sendo de risco. Percebemos que a recusa de alguns em participar do PETI relaciona-se à negação em serem identificados como aqueles que já quebraram o contrato social, ou aqueles que podem ainda trazer problemas, o que fatalmente os remeteria a uma teia fiscalizadora na qual ficariam aprisionados (BOCCO, 2008).

A ficha se torna analisadora da ideia de risco pessoal e social que atravessa o PETI e que engendra um modo de funcionamento fundamentado na vigilância e no controle, mascarada pela ideia de proteção. O foco dos programas de governo tem sido especialmente a população pobre, que assim é gerenciada por meio da ideia de risco, relacionada com os fatores de insegurança, habitação e infraestrutura ou perigos presentes. Nossa análise vai ao sentido de enxergarmos que o crivo do risco social (entendido como dispositivo de controle), operado pela ficha de entrevista e pelos códigos utilizados no PETI, produz a criança e o adolescente **de risco**. O que

remete à necessidade de gerenciá-los para protegê-los de si mesmos e de seu ambiente, a partir de um controle e uma vigilância constante, como aparece no cotidiano do Programa. Percebemos que tal forma de enxergar a juventude pobre é histórica no Brasil.

Segundo Malaguti Batista (2010), no Brasil, “[...] a criminalização da infância e da juventude pobre é uma permanência histórica: da catequese dos indiozinhos sem alma aos filhos dos escravos [...]” (p. 06). Mesmo a partir da República, não se observou ruptura nesse processo, mas sim o oposto com a construção da categorização de menor. Tal instituição produziu (e pensamos que continua produzindo) modos de pensar a juventude pobre e, por conseguinte, programas e projetos para governar tais sujeitos desqualificados. Assim, para identificar e controlar essa juventude, podemos afirmar que a “[...] constituição de territórios de risco e de populações vulneráveis vai produzir um geo-referenciamento espacial que policiza as políticas públicas, “integrando-as” à lógica da segurança pública” (MALAGUTI BATISTA, 2010, p. 08).

O PETI surge como proposta de integração de políticas, em que a segurança se constitui como um dos seus vetores. Na prática, temos visto que a segurança se constitui como ponto crucial e preponderante no Programa. Desse modo, entendemos que as análises de Malaguti Batista (2010) nos auxiliam na compreensão das práticas presentes no PETI. Ao comentar uma reportagem de um jornal impresso nacional, a respeito da violência e juventude, a autora destaca que um

[...] dos aspectos mais surpreendentes dos discursos na matéria jornalística é a transformação da idéia da escola de tempo integral em aumento do controle dos jovens, no mesmo sentido dos estabelecimentos prisionais. Concebida como uma convergência de fortalecimento das múltiplas potências juvenis, essa escola aparece aqui como um aprofundamento das *terapias penais* para o tratamento dos estudantes *problemáticos*: “os piores vão para lá” (MALAGUTI BATISTA, 2010, p. 08).

“Ei, ei, ei, não precisa marcar lugar colocando o braço na parede, não! Tira esse braço daí! Esse tempo acabou aqui! Não precisa disso mais! Isso aqui não é presídio”. Enquanto as crianças estavam comendo ele observava da sua mesa a postura de cada uma delas, falava como se devia pegar nos talheres e que não se debruça sobre o prato. “Quem faz isso é presidiário!” (Diário de Campo, 10/09/2009).

No PETI é comum o discurso dos profissionais de educação em que os “os piores vão para lá”. A ideia de que tais alunos estão fadados a uma vida “marginal” ou fracassada do ponto de vista hegemônico de sucesso (bom emprego e família estruturada) atravessa as práticas no PETI. Desse modo, vemos ainda na análise de Malaguti Batista (2010) acerca de material jornalístico a respeito da violência no país que

[...] investimentos para “combatê-la”, junto à construção do *dogma da pena* para a solução da conflitividade social, demonstram que, na verdade, este é exatamente o projeto para a juventude: “prisão ou vala”. Esta situação exige que projetos dirigidos à juventude passem por uma reflexão e compreensão dos mecanismos econômicos, políticos e culturais do mundo pós-industrial. Sem um aprofundamento teórico, as estratégias e ações terminam por reificar, compensatoriamente, o processo de contenção e disciplinamento da energia juvenil como *estocagem*, excesso de mão-de-obra, a ser categorizado como *população de risco* (MALAGUTI BATISTA, 2010, p. 11-12).

Era hora de formar a fila para se dirigir ao local da atividade. Todas as crianças brigam para ficar no último lugar. Algumas choram, outras “empacam” e dizem que não irão mais. Frente ao impasse, uma funcionária volta para as crianças e fala: “Eu vou te deixar na coordenação, viu. É isso que você quer? Anda logo, vamos! Você vai ficar ai, vai ficar para trás”. As falas se estendiam e, como as crianças não respondiam a nada, nem ao menos olhavam para as educadoras, elas tornavam a puxar a criança pelo braço. A funcionária explica o porquê da confusão instaurada no momento da fila: “No início a briga era pra saber quem ia ser o primeiro da fila. Então, um dia, nós falamos pra eles que o primeiro da fila somente marca o passo dos colegas enquanto o último fica responsável por vigiar se os colegas da frente estão realmente em fila”. Fomos caminhando até o Cajun⁹ e nosso percurso foi permeado por muitas brigas. Ora as crianças se empurravam e trocavam insultos, ora as educadoras saíam puxando alguém que estava fora da fila pelo braço (Diário de Campo, 07/05/2009).

⁹ Cajun é como é conhecido o Projeto Caminhando Juntos. Programa de governo (Vitória) em que a sociedade civil e a administração municipal “caminham juntos” para garantir um atendimento integral às crianças e aos adolescentes de 07 a 17 anos vulneráveis ou em situações de risco social ou pessoal. Possui como objetivo: resgatar, promover e prevenir situações de risco, além de ajudar na integração, socialização e promoção da auto-estima, por meio de atividades esportivas, artísticas e culturais (REDE CRIANÇA, 2010).

Ao ser inserida no PETI, a criança terá em sua rotina uma programação de atividades delimitadas pela equipe, sendo que em algumas das atividades podem ser escolhidas e outras são obrigatórias. As atividades são realizadas em sua maioria fora do ambiente escolar, por esse motivo, a saída da escola é constante. Para cumprimento dos horários organizados pelos estabelecimentos que as oferecem, a equipe segue uma rotina. Isso gera uma organização diária para que os atendidos consigam chegar ao local no horário determinado. Na maioria das vezes, o trajeto é realizado sem transporte, o que gera no caminho atrasos pelo ritmo diferente de cada atendido, ou recusa em participar da atividade em um determinado dia. Assim, muitos são punidos e quando necessário são segurados pelo braço pelos profissionais do PETI até a chegada ao local.

Em função da rotina estabelecida fora e dentro do espaço escolar, as crianças devem estar preparadas e obedecer ao comando da equipe para cada atividade, como no horário do almoço, em que elas se dirigem ao refeitório e formam uma fila para pegarem o prato. Nesse momento, é constante a vigilância para evitar brigas e discussões na fila e nas mesas, além da orientação de como deve ser o modo correto de se alimentar e de se comportar à mesa. Após o almoço, são conduzidos para escovação dos dentes e, para isso, alguns educadores utilizam-se novamente da fila como meio de ordem e disciplina.

*Durante o almoço ficamos observando as crianças. Na hora da formação da fila para pegar a comida um funcionário do PETI gritava: “É do menor para o maior, não preciso mais falar disso aqui! Ei, ei, ei, não precisa marcar lugar colocando o braço na parede, não! Tira esse braço daí! Esse tempo acabou aqui! Não precisa disso mais! Isso aqui não é presídio”. Enquanto as crianças estavam comendo ele observava da sua mesa a postura de cada uma delas, falava como se devia pegar nos talheres e que não se debruça sobre o prato. “Quem faz isso é presidiário! Tem algum presidiário aqui? Presidiário que come em cima do prato. Porque senão vem um e passa a mão no prato dele!” “Quem segura talher dessa forma é pedreiro! Você é pedreiro?”. E dessa forma ele corrigiu um a um da forma em que achava necessário. Uma das meninas estava almoçando e tomando um suco que havia trazido de casa. O profissional do PETI perguntou para ela: “***, quem deixou você trazer suco pra cá?” A menina respondeu: “Eu pedi pra *** e ela deixou”. Então ele*

*foi até a funcionária e explicou que não se pode tomar nada junto com o almoço, pois “vai que a criança passa mal...” Ela se desculpa dizendo que não sabia disso. E ele, por sua vez, disse que tudo bem, já que ela é nova no PETI e a orienta a deixar que a menina tome suco no horário do lanche. Em um dado momento a menina tenta tomar um pouquinho do suco. O funcionário a impede e pede que ela dê a garrafinha a ele. Nesse momento, ele como tendo um insight, diz: “Mas você foi bem espertinha, heim? Foi pedir logo pra ***, que é nova aqui e não sabia que não podia. Você tapeou a regra direitinho, né?”. As crianças menores foram terminando de almoçar e saindo do refeitório, enquanto as maiores começavam a chegar. Dois alunos maiores começaram a se empurrar e falamos para a funcionária do Programa que foi separar os dois. Ela voltou dizendo: “Aqui a gente não pode deixar de olhar nenhum minuto. Se a gente sai, eles tacam prato um na cara do outro, se matam, vira uma algazarra” (Diário de Campo, 10/09/2009).*

Vimos no trajeto para as oficinas, no horário de almoço e em todas as demais atividades uma prática atravessada pela disciplina e pela correção, pois é almejado que os atendidos obedeçam à fila, sigam as regras delimitadas pela equipe, realizem as atividades, comportem-se nos passeios, não briguem, não xinguem, estudem, obedeçam ao comando da equipe, não saiam sem permissão, etc.

Fui até a sala de vídeo onde o educador do matutino tinha realizado o relaxamento, porém quando entrei havia dois alunos chorando e um grupo quieto. Perguntei a um dos alunos o motivo do choro. Ele disse que apenas virou de lado e seu nome foi anotado, e por causa disso, sua mãe iria bater nele. Ele chorava muito... Conversei com ele que poderíamos resolver isso conversando com o educador social. Logo após, chegou o educador social para conversar com o grupo. Conversei com ele sobre o aluno que chorava. Segundo ele, o aluno estava com medo de suspensão (Diário de Campo, 25/05/2010).

O exercício desse conjunto de práticas por parte dos profissionais é justificado como o modo de lidar com aquele tipo de clientela (em situação de risco social e pessoal), por apresentarem comportamentos desviantes e inadequados, que precisam ser evitados e substituídos pelos desejáveis. Desse modo, os profissionais se intitulam como sujeitos responsáveis pela educação e mudança de perspectiva do atendido

para um futuro mais promissor, apesar da sua condição de risco. No entanto, percebe-se que a condição de risco, antes evidenciada a partir de fatores independentes, torna-se uma identificação, ou seja, torna-se uma identidade da criança e do adolescente que não pode ser mudada, mas sim gerenciada.

Conversei com uma educadora social, que até o ano passado era estagiária de uma determinada escola, mas foi transferida. Perguntei sobre o que ela entendia da noção de risco social e ela respondeu como sendo o aluno que já está nas condições apresentadas para identificar o risco social, elaborado pela SEME. Já o vulnerável, é aquele que está próximo, mas ainda não está, mas que poderá estar. Nisso, recordo o que ela me disse anteriormente que na atual escola onde trabalhava não havia aluno de risco, como havia, por exemplo, na escola anterior. Segundo ela, aqueles que eram de risco eram difíceis de lidar, diferentemente daqueles que não tinham atravessado a “linha” do risco (Diário de Campo, 09/04/2010).

Percebe-se, a partir da fala da educadora, que a conduta da criança e do adolescente classificados por ela como sendo de risco é justificativa para suas práticas em relação a eles. Já as crianças que não eram “risco”, segundo ela, eram fáceis de lidar, o que suscitaria outras práticas. Os sujeitos são vistos como já dados, prontos, ou pelos menos sem nenhuma relação com as práticas do educador social. Nesse sentido, apontamos como um dos efeitos das práticas do PETI a produção de crianças e adolescentes de risco. O risco ganha corpo, encarna e não só relaciona-se a fatores. Aqui vemos a disciplina atualizar-se, vemos a norma ainda presente, além dos mecanismos de segurança das populações. Falamos da integração dos mecanismos, que se complementam e que intensificam suas forças. A análise do PETI possibilita a decomposição de tais forças presentes na instituição. Supomos que a identificação dos atendidos como sendo de risco foi o motivo pelo qual no Projeto Brincarte o termo risco social e pessoal foi excluído a partir do novo Termo Aditivo de Convênio (entre a Prefeitura e a ONG responsável pelo Projeto) em uma cláusula publicada pela Secretaria de Educação. O que revela uma reflexão dos efeitos que esse termo ou classificação (diagnóstico) tem produzido nas práticas existentes na jornada ampliada do município de Vitória.

A adequação do objeto de Convênio decorre de reflexões ocorridas entre os parceiros do Brincarte e a Secretaria de Educação, na perspectiva de rechaçar estigmas nas crianças atendidas e reforçar o direito de acesso e permanência no Projeto. Exclui-se da disposição original a expressão “que se encontram em situação de risco pessoal e social”, resultando na redação: CLÁSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1. *O presente instrumento tem por objeto a cooperação entre os partícipes, visando à oferta do Projeto “Brincarte”, que consiste na promoção de ações sócio-educativas, recreativas, esportivas e culturais complementares, em tempos alternados às atividades escolares, para crianças de 04 a 06 anos matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Vitória, incluído o envolvimento das respectivas famílias [PMV, 2009?].*

A fala da educadora trazida acima é um importante analisador da realidade e do modo de funcionamento do PETI, a partir do uso do conceito de risco e o que ele vem produzindo na realidade de seus atendidos. O risco social e pessoal é utilizado pelo PETI como passaporte para a entrada da criança e do adolescente, a partir do uso de um conjunto de fatores independentes identificados pela ficha de entrevista. Esses fatores independentes serão codificados e correlacionados: pai alcoólatra + desemprego + criança desobediente = risco social e pessoal. Ou seja, a partir de uma conversão e correlação arbitrárias, identifica-se a criança e o adolescente como estando em risco social e pessoal. Desse modo, os atendidos são inseridos no PETI, já demarcados por um diagnóstico.

Porém, o risco, até então pensado como sendo um *conjunto de fatores* (que envolvem a criança e o adolescente e seu meio), passa a ser identificado nas próprias crianças, ou seja, elas se tornam *o risco*. Assim, qualquer conduta desviante da criança e do adolescente no PETI será remetida ao risco que eles representam. Do mesmo modo, na escola, qualquer desvio ou comportamento do aluno durante o período escolar, será remetido à sua participação no Programa: “Ele é do Integral”, logo é de risco. Desse modo, caberá aos profissionais evitar e repreender a conduta desviante, o que justifica as práticas preventivas, de vigilância e de correção que existem no seu cotidiano: modos de sentar, de alimentar-se, de obedecer, de conduta, de higiene, etc.

Chega a hora de formar novamente a fila com os alunos e mais uma vez a confusão se instaura. A funcionária decidiu que a fila seria formada do menor para o maior e vários alunos insatisfeitos atrasavam a partida. Um dos garotos resolveu que não iria andar e realmente ninguém conseguia fazê-lo sair do lugar. A funcionária, já sem

*paciência, diz, pegando o menino pelo braço e arrastando-o: “Desculpa gente, não repara não. Mas com esse menino eu tenho que tomar essa atitude mesmo. Esse menino não tem noção nenhuma de conduta”. Quando fomos nos despedir de todos, a funcionária veio falar conosco: “Gente, desculpa qualquer coisa e não reparam não. Tem umas crianças aqui que não tem limites mesmo e eu tenho que brigar, pegar pelo braço... Quando eu cheguei aqui, eu via os demais profissionais fazendo isso e ficava horrorizada. Logo no começo falei para ***: “Pra mim não dá. Eu não trabalho dessa forma, com esse método. Se for pra ser desse jeito, eu prefiro sair. Mas *** disse que tem que ser assim. Então, eu não tenho outra maneira para trabalhar se não essa. Eu tenho que fazer assim” (Diário de Campo, 07/05/2009).*

Assim, o PETI reflete um mecanismo que vem sendo produzido por práticas corriqueiras em programas governamentais dirigidos para a família pobre, em que se delimita o público-alvo a partir de fatores independentes e que, posteriormente, são correlacionados de modo arbitrário e identificados como indivíduos em situação de risco social e pessoal e tendo a miséria como pano de fundo. Com objetivo e justificativa de garantia de direitos, esses programas, diferentemente de problematizar a pobreza, sua manutenção e buscar saídas para melhores condições de vida das pessoas, atuam diretamente nos indivíduos, identificando nestes, condutas que são desviantes, por estarem em condições de pobreza. Dessa forma, o alvo da intervenção nunca é a condição socioeconômica, mas os sujeitos, colocando eles sob o olhar cuidadoso de políticas protecionistas e preventivas. Desse modo, é preciso cuidado para compreender esse diagrama de forças que envolvem tal delimitação da família pobre como o alvo da política.

Vemos nesse processo, diversas instituições, programas e especialistas compondo a teia de proteção/prevenção. Nesse bojo, encontramos um modo de atuação da psicologia. Como mostra Baptista (2001), ao relatar uma avaliação domiciliar produzida por uma psicóloga.

Avaliamos o espaço onde reside o menor ineficiente para o desenvolvimento psicológico e intelectual. A habitação em pauta expressa a carência econômica dos moradores e o déficit de relações afetivas e sociais para uma família estruturada. Os cômodos indiferenciados não favorecem a construção da autonomia e da privacidade, estimulação e concentração para o estudo, além das péssimas condições de circulação de ar e

iluminação. A família se encontra pouco, devido aos horários de trabalho e estudo, o que favorece o perfil de um grupo carente de sociabilidade e de comunicação. Concluindo, avaliamos como desfavoráveis as condições da moradia do menor; espaço deteriorado pelas péssimas condições econômicas e sociais. Saúde coletiva prejudicada. Família desestruturada. Fraca estimulação interativa ocasionando a carência do lar propiciador de desenvolvimento afetivo e cognitivo (BAPTISTA, 2001, p. 204).

No PETI essa avaliação se dá a partir da entrevista realizada com os responsáveis ou a família. A condição socioeconômica, como apontado pela avaliação domiciliar acima, mostra-se como um vetor para diversas dificuldades enfrentadas pela família, seja a falta de tempo, ou mesmo de afeto, atestando a condição de risco.

Risco relaciona-se com eventos negativos da vida. Parece haver unanimidade na literatura da área no sentido de que baixo nível socioeconômico é um fator importante de risco. A miséria, como todas suas intercorrências não favorece um desenvolvimento psicológico e social sadio (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996, p. 80).

É necessário sermos cautelosos nesse tipo de afirmação presente em trabalho da academia psi, pois não negamos que a pobreza gere um conjunto de dificuldades para os que vivem nela. Mas afirmar que a pobreza seja o impedimento do desenvolvimento sadio do sujeito é desconsiderar a vida e sua potência presente em parte da população brasileira, composta pela camada pobre, conseqüentemente estimulando a criação de um modo de lidar e classificar as famílias pobres como constitutivas de “[...] fatores de alto risco, tais como: ocupação de pais, *status* dos pais, baixa escolaridade, famílias numerosas, e ausência de um dos pais [...] *stress* da família, freqüência de eventos negativos na vida, saúde mental da família [...]” (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996, p. 80). Mas esses mesmos fatores não estão presentes nas classes média e alta? Por que esses fatores correlacionados são modos de classificar a família pobre?

Devido às restrições econômicas essas famílias têm dificuldades em prestar uma assistência médica básica aos seus filhos e, além disso, vivem em situações (por exemplo, várias pessoas dormindo no mesmo cômodo) que facilitam a promiscuidade e dificultam a intimidade (SILVA; HUTZ, 2002, p.160-161).

Assim, afirmar que a pobreza é um impedimento para o “desenvolvimento sadio” das crianças e que produz falta de estrutura, engendra mecanismos para gerenciar e tutelar esse grupo da população por programas e políticas, como aparece no PETI, na ficha de entrevista.

Durante uma entrevista de seleção para o Integral, pergunto a uma senhora: “Na sua família tem caso de incesto?”, “O que é isso, meu filho?”, respondo: “Quando os pais e filhos têm algum tipo de relação sexual”. Ela assustada, responde: “Meu filho, na minha família não tem isso”. Muitas vezes ficava com receio de fazer essa questão durante as entrevistas (Diário de Campo 08/04/2008).

Desse modo, afirmações como aquelas defendidas por alguns autores, precisam ser analisadas e problematizadas para não se constituírem como justificativas para uma única forma de intervenção e atestarem uma prática então hegemônica nas políticas que lidam com a situação da pobreza, que é apontar para uma parte da população, que vive nessa realidade, como indivíduos em risco pessoal e social, a partir de um modelo adequado a ser seguido, como foi o projeto do movimento higienista, que passou a “[...] ordenar o modelo ideal de família nuclear burguesa. [...] os médicos tomam para si a tutela das famílias, indicando e orientando como todos devem comporta-se, morar, comer, dormir, trabalhar, viver e morrer” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005, p. 3).

A incompetência familiar aparece muitas vezes nas falas dos profissionais do PETI, pela falta de limite das crianças e adolescentes, que, após o final de semana, voltavam mais agitados e indisciplinados. Era entendido que se fazia necessário reiniciar o trabalho com os atendidos todo início de semana.

A pobreza se torna um fator de risco para delinquência por seus efeitos diretos e indiretos na família e na vizinhança da criança e do adolescente. Famílias pobres têm de lidar com uma série de dificuldades e restrições que competem pela atenção e disponibilidade dos adultos. Dessa forma, resta menos tempo, menos energia e menos disposição para que a família exerça as tarefas parentais de forma competente: cuidar, proteger, disciplinar, monitorar e supervisionar seus descendentes (SILVA; HUTZ, 2002, p.160-161).

Logo, sobre a família pobre atua um conjunto de saberes que prescrevem a criação de seus filhos. Tais saberes engendram práticas nos programas de governo, como o Brincarte ou o PETI, que possam gerenciar a educação de crianças pobres, pois para “[...] crianças em situação de risco social ou pessoal, a escola é fundamental

para apoiá-las e protegê-las contra a violência doméstica e o stress de suas casas e de outros ambientes não escolares” (HUTZ; KOLLER; BANDEIRA, 1996, p. 82).

Consideramos fundamental apontarmos para a implicação que nossas práticas e discursos produzem no mundo, pois “[...] se nossas práticas produzem efeitos no mundo, é fundamental que nós, enquanto especialistas de algum saber – porque somos queiramos ou não – coloquemos nossas práticas em análise” (COIMBRA, 2008, p. 147). Assim, afirmar que sujeitos que convivem com a pobreza apresentam um conjunto de comportamentos considerados inadequados, pode consequentemente delimitar uma determinada essência, ou seja, uma naturalização.

Se é pobre vamos fazer programas sociais, vamos fazer uma série de ações, vamos ocupá-los para que eles não se tornem criminosos. Com isso estamos dando uma determinada essência, uma determinada natureza ao jovem pobre e alguns especialistas vão produzir saberes sobre ele. Vão dizer o que eles são e o que é melhor para suas vidas. Eis o papel do especialista: dizer qual é a natureza e a essência desse jovem pobre e o que ele dever ser, o que ele deve fazer (COIMBRA, 2008, p. 150).

Será que nossas práticas e discursos, mesmo que com o desejo de buscar melhores condições para a população pobre, não estariam, ao contrário, mantendo a divisão sócio-econômica? Ao produzirmos um modo de ser sujeito, esquecemos que “[...] não temos uma natureza ou uma essência visto sermos fabricados o tempo todo pelas nossas práticas e estarmos com elas fabricando outros tantos sujeitos, saberes e objetos” (COIMBRA, 2008, p.148). Desse modo, a partir dos discursos de especialistas sobre a pobreza, não estaríamos na busca de

[...] controlar a virtualidade do outro, antes que esse outro faça alguma coisa. Cuidado! Se ele é morador de periferia, semi-analfabeto, negro cuidado! Ele pode ser um futuro marginal, se já não é. Várias teorias, ao longo de todo o século XX no Brasil, vêm reafirmando essa estreita ligação entre crime e pobreza, entre pobreza e periculosidade (COIMBRA, 2008, p. 150).

Portanto, não estariam alguns discursos científicos engendrando práticas perversas de inclusão social? Ao invés de possibilitar uma mudança nas condições sócio-econômicas dos indivíduos em situação de pobreza, auxiliam na justificativa de sua pobreza pelos seus modos de vida. Veiga-Neto e Lopes (2007), analisando as políticas de inclusão no Brasil, apontam que ela, ironicamente, parece ignorar a

própria diferença. O que acarreta na defesa da inclusão do diferente, compreendendo-o como um “único estranho”, um exótico, portando algo que o normal não possui. Assim,

Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (2007, p. 949).

A partir desses discursos sobre a população pobre, não estaríamos paradoxalmente despotencializando e coagindo a vida? Ou seja, delimitando um destino traçado, limitado, em que a liberdade de ser outro está marcada pela sua condição econômica. As intervenções oriundas de tais práticas acabam por cercear a liberdade a partir de modelos adequados de civilização. Não nos engajamos nesse modo de agir, pois apostamos na liberdade, entendida como sendo aquela que

[...] é da ordem dos *ensaios*, das *experiências*, dos *inventos*, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmo como prova, inventarão seus próprios destinos. Assim, experiências práticas de liberdades, sempre sujeitas a revezes, nunca como algo definitivo, como numa vitória final. Nem como concessões do alto (Deus ou o Estado) nem com o “fim de toda dominação” (SOUSA FILHO, 2008, p. 16).

Uma das principais queixas da equipe do Programa é a pequena participação familiar nas reuniões, que é entendida pelos profissionais como falta de interesse e de responsabilidade pela educação dos seus filhos. Podemos analisar a pouca participação dos pais nas reuniões realizadas em função do fato de que, na maioria das vezes, são meros ouvintes a respeito do cotidiano do Programa, não cabendo discussão acerca do andamento do PETI. Para contornar a falta dos pais, algumas escolas utilizam-se do afastamento do aluno, caso os responsáveis não frequentem as reuniões destinadas a eles. Heckert (2004) lança questões pertinentes a respeito da falta de participação das atividades que envolvem o ambiente escolar.

[...] a redução na participação dos representantes nos conselhos não estaria se dando porque decisões cruciais em relação à escola não se dão nesses lugares, ou em alguns casos já vêm previamente traçadas? Afinal, participar e colaborar são processos distintos e, muitas vezes, as famílias percebem que são chamadas para ratificar decisões já tomadas ou para contribuir com a manutenção da escola, sem que, de fato, tenham espaço para debater questões que permeiam o cotidiano escolar (HECKERT, 2004, p. 151).

Nossa postura ético-política é a aposta na criação, na invenção de modos de vida, portanto não acreditamos em um modelo ideal de família, de cuidado, mas na possibilidade de potencializarmos a vida, que não se dá a partir de normalizações, modelos, formas e conduções de vida como percebemos que acontece no dia-a-dia do PETI, a partir do controle e da vigilância de seus atendidos. Como foi o processo de construção de tal controle e governo de crianças e adolescentes até os dias de hoje? É o que propomos pensar e discutir no próximo capítulo.

5 Governar a infância pobre

O que seria risco social? [...] A assistente social do CRAS aponta que, em determinado bairro, não sobraria ninguém, pois todos estariam em risco social. Uma coordenadora de uma escola da região (havia três coordenadores de PETI) aponta que a escola/profissionais questiona a participação de alunos. Por exemplo, quando o aluno é branco, por que está no Integral? (Diário de Campo, 23/04/2010).

Eu preciso ser bandido para conseguir vaga, para colocar meu filho no Projeto Brincarte? Há tempo precisava colocar meu filho aqui... Mas ouvi dizer... É verdade que aqui só tem filho de bandido? (Diário de Campo, 05/05/2008).

Em conversa com uma funcionária do PETI, esta nos comenta um caso de uma aluna que participa do Integral, que sofreu constrangimento. Aconteceu na escola uma reunião com essa aluna, mãe, pedagogas e coordenadores. A mãe relatou que a filha estava desleixada, descuidada com suas roupas íntimas. A aluna ficou muito constrangida e chorava muito, deram uma tesoura e roupas “limpas”, apontaram que ela já era uma moça e não podia estar acontecendo isso. A aluna teve o cabelo cortado pela insistência da mãe (em casa), e, a partir desse fato, a aluna deixou de frequentar o PETI. Nesse dia, perguntei às suas irmãs por que a aluna não estava participando do PETI, disseram que a irmã estava com vergonha, pois estava com o cabelo cortado, mas que futuramente ela iria aparecer. Outra questão, referente a essa aluna, é sobre sua “conduta sexual”, mostrando-se masculinizada. Levantou-se a questão na equipe de ela estar próxima de outra aluna, que apresentava o mesmo tipo de comportamento, estando a equipe atenta para essa questão. A funcionária disse que a aluna percebeu a atenção que a equipe dava sobre esse seu comportamento com a outra aluna (Diário de Campo, 04/06/2009).

Levantamos uma questão que acreditamos ser importante: como foi construído o olhar que temos sobre a “infância” pobre com sendo de risco? Foucault (1997; 2006), o que nos traz pistas para a compreensão da prevenção revestida pela ideia de proteção às crianças e aos adolescentes que atravessa as instituições de sequestros.

Foucault (1997) analisa as formas de poder, inicialmente descrevendo o Poder Soberano, fundamentado no território, ou seja, o diagrama de forças presente nessa forma de poder se dava a partir do território. Nesse sentido, cabia ao rei, diante da ameaça de um súdito “[...] exercer um poder direto sobre sua vida: matá-lo a título de castigo [...] o direito de vida e morte já não é um privilégio absoluto: é condicionado à defesa do soberano e à sua sobrevivência [...]” (1997, p. 127). Já a partir da época clássica, Foucault (1997) aponta uma transformação nos mecanismos de poder, ou seja,

[...] destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e ordená-las mais do que barrá-las, dobrá-las ou destruí-las. Com isso, o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função dos seus reclamos (1997, p.128).

Portanto, para Foucault (1997), o direito de causar a morte ou deixar viver, é substituído pelo de causar a vida ou devolver à morte. Esse poder sobre a vida se dá a partir do século XVII de duas formas. Uma centrada no corpo como máquina, a partir

[...] do adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano* (1997, p.131).

Na segunda, que configura-se na metade do século XVIII, o poder centra-se na relação corpo-espécie “[...] corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida [...] uma biopolítica da população” (1997, p. 131), sendo o corpo e a população, instrumentos fundamentais para garantia da vida, a partir da sua gestão. É importante destacar de que forma esta se dará.

Para tanto, Foucault (2006) nos apresenta o conceito de governamentalidade, entendido a partir da noção de governo, por meio de dois eixos: por um lado, uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo, e, por outro, a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que se pode dominar os prazeres ou os desejos. Governar consiste em conduzir condutas. Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois

eixos (FOUCAULT, 2006). Assim, torna-se fundamental gerir e conduzir a população e os indivíduos para gerir a vida. Portanto, normas e condutas são apontadas como forma de controlar a imprevisibilidade, a partir do apontamento de um modo de ser pai, mãe, família, criança, tendo como suporte uma rede de instituições com o objetivo de vigiar e corrigir: a função da primeira caberá à polícia e da segunda “[...] as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas” (FOUCAULT, 2003, p.86).

Portanto, é assim que no século XIX é desenvolvido em torno da instituição judiciária um conjunto de instituições que lhe permitirá assumir a função de controle dos indivíduos por meio do nível da periculosidade, através do enquadramento do indivíduo desde a escola, hospital, asilo e polícia. Desse modo, “[...] uma das funções da justiça se atribui neste momento: função de não mais punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades” (FOUCAULT, 2003, p. 86). Assim “[...] “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar probabilidade” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Acreditamos que é desse modo que a infância se torna o centro das atenções: pela sua imprevisibilidade. É também esta imprevisibilidade que a insere no campo do gerenciamento.

Torna-se visível, protegida e vigiada primeiramente pelas instituições de sequestro e, agora, por uma rede de programas sociais. No entanto, não será toda infância inserida em tal rede, mas aquela que, como nos apontam Coimbra e Nascimento (2005), não se enquadram na essência naturalizada de juventude, e que, por isso, são consideradas de risco. As marcas de tais infâncias são pobreza, a família desestruturada e pelo convívio na rua perigosa. Diante dessa infância, é preciso visualizar quem são pobres “bons” e pobres “maus” - os denominados de risco devem ser vigiados a partir da sua virtualidade.

Estaria a possível conduta da criança de risco, mascarando os processos sócio-históricos da sociedade? Cabe problematizar que a partir da então denominada “proteção integral” do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), está implícita a prevenção e o controle das virtualidades. Afirmamos isso ao observarmos

que as camadas favorecidas da sociedade dispõem de serviços escolares privados de tempo integral de longa data, sob a perspectiva de propiciar aos educandos um ambiente de estímulos para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com acesso pleno aos bens culturais da humanidade e ao desenvolvimento total de habilidades artísticas e esportivas, o que em um nível elementar de análise pode ser compreendido como uma aposta importante na potência de vida. É plausível perguntarmo-nos o porquê do “integral” na escola pública ser destinado a uma parcela dos alunos que deverá ser selecionada em função de uma avaliação que é de cunho pejorativo ou negativo. Parece que toda a estratégia de governo das crianças montada a partir do século XVIII, descrita por Donzelot (1986) como a polícia das famílias, em que se tem a construção da rede de *proteção* às crianças das famílias abastadas em contraposição à formação da rede de *vigilância* às crianças das famílias pobres, é atualizada hoje, de um lado, por práticas de projetos sociais vinculados ao terceiro setor e por políticas governamentais e, de outro, por práticas da rede particular de ensino, colocadas como atividades pedagógicas, culturais e esportivas em tempo integral.

Na esteira de tal raciocínio, é possível parafrasear Scheinvar (2009), que aponta que

As práticas políticas giram em torno da disciplinarização, estabelecendo mecanismos que, embora por vezes sejam sutis, são sempre eficientes na preservação da ordem burguesa. Nesse contexto se desenvolve a prática escolar. O enquadramento a um processo produtivo mecânico fica centrado na escola, que requer uma regulamentação rígida, cronométrica, obediente às demandas da produção industrial (SCHEINVAR, 2009, p. 127-128).

Desse modo, para uma conduta regulamentada e controlada, o governo dos indivíduos se dá a partir das virtualidades “[...] e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam” (FOUCAULT, 2003, p. 85), ou seja, é necessário atuar no sentido da prevenção de algo futuro, a partir de um *controle dos riscos*.

O controle, como prevenção do perigo, consiste, assim como afirma Foucault (1995) em relação ao exercício do poder, em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. Falamos da Educação em Tempo Integral como política de governo

do século XXI. Há semelhanças entre tal política e os mecanismos do poder operados pelas instituições de sequestro do século XIX. Um importante meio de controle poderia ser pensado como o uso do conceito de risco, que justifica ações políticas preventivas para aos sujeitos classificados dentro desse parâmetro. A partir de nossa vivência institucional, percebemos a docilização constante das crianças e adolescentes.

Diante do argumento de “prevenção da vida”, produzem-se ações e programas sociais, sempre associados a uma condição de falta, carência, perigo, conflito, tensão, sobre quem se protege, sobre quem se normatiza, sobre quem sofre a intervenção. É na perspectiva da prevenção que se produz o controle das pessoas, em vez de se atuar, diretamente, nos fatores que incidiram em tal condição, culpando-se os pobres, os jovens, os infratores, por exemplo, no discurso oficial (CORDEIRO, 2009, p. 190).

O uso do risco como mecanismo de poder “[...] se encontra abertamente com a lógica da sociedade calcada no controle sobre a vida, sobre a mobilidade e a temporalidade intensiva (e não mais linear) da multidão; ou seja, sobre a tentativa ininterrupta do poder controlar o devir” (MORAES; NASCIMENTO, 2002, p. 101). O aluno, diante de uma grade que separa o espaço destinado ao PETI do pátio da escola, declara: “Estou preso!”. De que grade esse aluno falava?

Na visita ao Parque Fonte Grande, uma das funcionárias do PETI avisa que todos devem se comportar para que retornem futuramente ao parque. Já no passeio, próximo à Pedra da Batata, durante a explicação da funcionária do parque, algumas crianças brincam e falam da Pedra da Batata. A estagiária interrompe e diz: “Vocês não poderão vir para o parque novamente, devido ao comportamento de vocês”. Após o passeio, observamos uma aluna isolada do grupo. Convidamos para que ela se sentasse mais próxima, então ela se aproxima. Já na escola, conversamos sobre a aluna com uma funcionária do PETI, que relata que a aluna é sempre assim, sendo difícil lidar com um aluno que é calado, “pois você não sabe o que está passando na cabeça do aluno”, além do fato de suspeitar de furtos que ela poderia ter executado na escola (Diário de Campo, 21/10/2009).

Foucault (1995) a partir do poder pastoral, aborda um saber sobre o que o outro está pensando, sendo imprescindível o fazer falar, pois “[...] esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas

almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e capacidade de dirigi-la” (1995, p. 237). Assim, segundo Foucault (2008)

[...] o pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens [...] esse poder pastoral não pode ser confundido com os procedimentos utilizados para submeter os homens a uma lei ou um soberano [...] não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. É uma coisa inteiramente nova. É uma arte de governar os homens [...] (2008, p. 219).

Para o autor, o pastorado cristão inova ao

[...] implantar uma estrutura, uma técnica, ao mesmo tempo de poder, de investigação, de exame de si e dos outros pela qual se exercerá o poder do pastor, pelo qual se exercerá a obediência, será assegurada a relação de objeto integral, e através do que passará justamente a economia dos méritos e deméritos. Essas novas relações dos méritos e deméritos, da obediência absoluta, da produção das verdades ocultas [...] (FOUCAULT, 2008, p. 242).

O pastorado cristão constitui o prelúdio da governamentalidade, que passa a se desenvolver a partir do século XVI por duas maneiras: a primeira de não fazer agir pura e simplesmente pelos princípios da salvação, da verdade, da lei e a segunda pela constituição de um sujeito, subjetivado pelas redes de obediência.

No entanto, é preciso lembrar que a liberdade não deixa de existir com a governamentalidade, pois ela é anterior ao poder e este se exerce a partir dela. Nesse sentido, o poder aparece como positivo e não na sua perspectiva negativa, ou seja, repressivo, como em alguns autores. Para Foucault (1979), se o poder é forte, é porque produz efeitos positivos de desejo e saber. Justamente por essa eficácia produtiva que o poder tem como alvo o corpo humano, “[...] não para suplicá-lo, mutilá-lo, mas aprimorá-lo, adestrá-lo [...] O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens [...]” (MACHADO, 1979, p. 18). Assim, o poder limita a liberdade, na busca de gerir a vida, mas não dominá-la, pois em estado de dominação não há liberdade (FOUCAULT, 1995). E é nesse gerir a vida, que a resistência acontece, pois

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem -, e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Como aparece em uma das cenas ocorrida no PETI durante a gravação de um filme em que o aluno “de risco social” tende a resistir a esse “se apoderar”, da rede de obediência. Precisávamos produzir um vídeo sobre o racismo, então reunimos alguns alunos no refeitório numa espaçosa mesa. Fiquei responsável pela filmagem. A funcionária apresentou a primeira conduta: sentariam na ponta os alunos que são mais “falantes” e, no fundo, os menos “falantes”, ou seja, os coadjuvantes do filme. Inicialmente, ela aponta os temas, lembrando o trabalho realizado por ela sobre discriminação negra. Tudo combinado, como no roteiro de um filme. Iniciei a gravação, a funcionária começou a conversa para que os alunos continuassem, porém o silêncio foi preponderante. Ela pediu para que eu parasse a gravação, aparentemente frustrada e indignada com a situação, pois nenhum aluno se apresentou para debater o tema racismo. Nesse momento, alguns alunos abandonaram a tarefa. Então, sugeri que seria interessante uma roda, que talvez facilitasse a conversa. Nós nos dirigimos, então, ao pátio da escola, porém havia muito ruído dos alunos do turno vespertino. Além disso, os alunos ainda permaneciam em silêncio. A funcionária, novamente desapontada, relatou que minha presença fez com que os alunos ficassem inibidos, o que também ocorria com a presença dos estudantes de psicologia. Logo, veio-me o estranhamento: “por que eu?” Fui educador social desses alunos e toda semana estava com eles. Já minha suposição era outra: foi o modo como o filme fora apresentado a esses alunos que os emudeceu. Eles não estavam sendo “indisciplinados”, ou mesmo “desvalorizando a oportunidade de participar de um filme”. Acredito na prática de resistência, aqui pensada como linhas de desobediência que problematizam os princípios de ordenação e normatização da vida. Os alunos criaram outro modo de ação diante do assujeitamento, mesmo que parecendo paradoxal para a funcionária. Mesmo que ela tenha dado a oportunidade de fala para os alunos (o que muitas vezes no ambiente escolar é raro), eles se calaram, diante da normatização da própria fala, do

endurecimento da vida. Outra funcionária comentou a postura dos alunos: “Eles são assim, quando precisamos deles, eles não ajudam, mas, quando precisam da gente, correm atrás”. Os alunos recusaram-se a participar da cena. Isso pode ser pensado a partir da análise de Foucault (1995) como uma recusa do que somos, pois “[...] talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239). Essa individualidade que nos apresenta como indivíduos “normatizados” a falar e agir de certo modo.

Da mesma forma que se busca um fazer falar, busca-se também um fazer calar, como nos mostra Passetti (1999) a partir da construção de um modo de silêncio, que se tornou a marca da família burguesa e o exemplo a ser seguido pela família pobre. Diante de uma burguesia em ascensão, uma distinção deveria estar presente a respeito do silêncio, pois o barulho das máquinas e o martelar delas não são a mesma coisa que o barulho provocado pelo populacho, diante do tolerável e legítimo barulho do parlamento, ou mesmo, do pastor que prega aos fiéis. Assim, as

[...] disciplinas apareciam para domesticar o barulho exigindo silêncio dos soldados, dos empregados e dos alunos seguindo a voz de comando do superior [...] A obediência complementava a utilidade social dos bens e, por isso mesmo, a família burguesa rapidamente acomodou os preceitos aristocráticos aos novos tempos fazendo de si espetáculo da obediência ao pai e de dedicação da mulher emudecida ao marido e zelosa com os filhos (PASSETTI, 1999, p. 230).

O mundo disciplinar transforma a mulher em um modelo de boa esposa e mãe zelosa. Do mesmo modo, a boa educação dos filhos é pautada na semelhança ao bom pai e à boa mãe, servindo de modelo para toda a sociedade, almejando sua condição sadia, feliz, comedida e limpa. Diferentemente desse modelo, estariam a violência, o banditismo, etc. que são produzidos como marcas da pobreza, estabelecendo-se uma sociedade baseada na hierarquia e superioridade de alguns.

Antes de iniciar o vídeo, a funcionária do PETI diz às crianças que, ao final, elas teriam que fazer uma historinha para entregá-la. As crianças reclamaram, e ela frente a isso, começou: “Vocês não escrevem. Não estão tendo o hábito de escrever. E isso deve ser feito, é para isso que estão aqui na escola. Vocês acham o

quê? Que daqui vai sair uma Gisele Bündchen ou uma atriz da Globo? Não é assim que funciona, não. Isso é uma raridade. Não é regra, é exceção. Para estar lá, ser famoso, ter dinheiro, tem que ter nascido com sorte. Ser irmã, amiga ou casada com algum diretor ou artista. Isso não vale pra vocês, não. Vocês têm que ralar pra ser alguém na vida, porque não nasceram com essa sorte. Então, tem que estudar muito” (Diário de Campo, 10/09/2009).

Da mesma forma que se produziu um modelo para crianças, eu tentava achar um modelo de educador, que conseguisse dar conta dos alunos indisciplinados. Na primeira escola onde atuei como educador social, juntamente com a equipe do Programa, criamos uma forma de punição curiosa. Ela consistia em dois tipos de cartões: o amarelo e o vermelho. Cada cartão consistia em um conjunto de comportamentos a serem punidos.

Cartão Amarelo: Brincadeiras que machucam o colega; Xingamentos aos colegas; Desrespeitar funcionários do colégio; Desobedecer as normas estabelecidas pela Equipe; Entrar em outros ambientes sem a presença do Educador; Nos passeios fora da escola sair correndo na frente do Educador e Monitor; Atrapalhar as aulas do pátio ou sala de aula; Brincar na hora do Estudo; Algo que a Equipe do Integral e a escola achem necessário.

Cartão Vermelho: Após receber três cartões amarelos; Agressão física com os colegas; Agredir verbalmente a Equipe do Integral e demais funcionários da escola; Não fazer dever de casa ou não estudar no horário devido; Ficar andando e correndo pelo refeitório; Sair da escola sem a autorização dos pais, da Equipe do Integral e/ou dos funcionários; Apropriar-se de objetos e dinheiro que pertence ao colega; Algo que a Equipe do Integral e escola achem necessário.

Obs: Ao receber um cartão vermelho o aluno fica suspenso do Integral no dia do passeio fora do bairro. Ao receber dois cartões amarelos o aluno perde direito à saída dentro do bairro.

Ou seja, a cada comportamento do aluno que estivesse na lista de comportamentos indesejáveis, ele seria advertido com um cartão. Quando o comportamento não fosse muito grave segundo, a concepção da equipe, receberia cartão amarelo. Caso o aluno recebesse três cartões amarelos, logo recebia o cartão vermelho, sendo punido por isso. Porém, o uso dos cartões não atingiu sua finalidade, pois ficávamos desorientados na hora de dar o cartão entre tantos alunos diante de um conflito, ou, até mesmo diante da dificuldade em saber quais alunos já tinham cartões amarelos, pois tudo deveria ser anotado e nem sempre tínhamos tempo para isso. Além dos alunos se acusarem mutuamente o tempo todo. Desse modo, tornamos as nossas crianças polícia umas das outras, como nos fala Passetti (2008).

Estamos gerando um mundo polícia. É isso que a sociedade de controle espera de você, ser seu próprio polícia e polícia do outro. E todos nós, ou a grande maioria acreditamos nisso, porque fomos educados assim desde criança: que é por meio da punição (do pai, da religião, das escola...) que você constrói uma melhor sociedade. Vida administrada por limites, fronteiras reais de Estados, disciplinas, psicanálise, pedagogia... (2008, p. 04).

No entanto, as crianças e adolescentes também foram resistentes a essa forma de punição pelos cartões, pois iniciaram uma brincadeira entre eles. Iniciaram uma disputa por quem obteria o maior número de cartões. Assim, para cada cartão dado tinha como resposta um pedido de quero mais: *“Oba, pode me dar mais!”*. Outra questão foi a falta de alunos para os dias de passeio. Já que o ônibus demandava um custo alto, não ter alunos nos dias dos passeios também era um problema: *“Isso não pode acontecer! Só alguns alunos dentro do ônibus!”* (fala de funcionária do PETI). Rapidamente foram extintos os cartões.

Quando fui transferido de escola, logo no primeiro dia, após uma discussão de dois alunos, obriguei que eles ficassem abaixados no muro e ouvissem a importância da disciplina, pois, acreditava que agindo dessa forma teria o controle dos alunos (algo que tanto almejava), já que era visto na escola anterior, pelos profissionais e alunos, como aquele que não tinha a capacidade de controlar e disciplinar os alunos.

Como se dão as práticas de controle no dia a dia do PETI e de que modo seus atendidos reagem a elas? É o que abordaremos no próximo capítulo.

6 A Produção da realidade do PETI

Ficamos responsáveis pelos alunos do PETI do turno matutino, que esperavam o momento do relaxamento na sala de vídeo. Devido à demora do educador social, pedimos para que os alunos nos ajudassem na arrumação dos colchonetes. Ouvimos algumas alunas comentarem que eram as líderes e que outras tinham sido retiradas da função. Não sabíamos do que se tratava, concluímos que seria para ajudar na arrumação. Os alunos estavam agitados, então começamos: “Gata amarela pulou a janela! Quem conversar primeiro come a bosta dela!” Conseguimos o silêncio sem precisarmos gritar, então pedimos para que todos fechassem os olhos e inventamos uma história no momento. Mas os alunos não ficaram atentos por muito tempo. Então uma aluna comenta olhando para nós: “eu sou a líder, eu fico vigiando quem está quieto ou não” (Diário de Campo, 14/07/2009).

Numa visita ao shopping para assistirmos a um filme, antes de iniciar a sessão, o responsável do cinema avisa: “Existe uma câmera filmando tudo, portanto tudo o que fizer será gravado e entregue ao diretor” (Diário de Campo, 31/09/2009).

Estávamos na baía noroeste da Região de São Pedro. Lá, um dos alunos me pede papel e caneta para desenhar, o que providencio. Ele desenha duas armas com uma rosa no meio. Seu gesto incentiva outros alunos a desenhar. Um menino vai até uma mesa e me mostra o desenho de uma arma e começa a desenhar. Ele me pergunta se eu gostava de arma. Respondi que era perigoso. Ele fala que gosta muito. Pergunto se ele quer ser policial para mexer com armas, ele diz: “Eu quero...” me olha desajeitado e diz: “bombeiro”. Diz que eu era muito legal (Diário de Campo, 07/09/2009).

As cenas nos ajudam a problematizar uma parte da realidade do Programa. De que forma essas cenas foram compreendidas no momento? Esta questão se torna importante devido às análises realizadas da última cena: uma após o ocorrido e outra posteriormente. Na primeira análise, concluí que a demora do aluno em responder se gostaria de ser policial estaria no receio de falar “traficante”. Concluí que não era para ter sido utilizada a palavra policial, pois naturalmente o traficante

apareceria. Já que estávamos em um bairro onde o uso de drogas é comum, além de ser conhecido pela violência.

Morador da favela habitava, segundo certas vozes urbanas, o lugar de risco, das determinações que encarceraram seus habitantes em frutos do inexorável. Para os moradores do asfalto, lá em cima residem as mazelas da cidade, cúmplices ou vítimas de violência. Alguns sentenciam este diagnóstico propondo medidas preventivas; outros extermínio. Moradores do asfalto preocupados ou indiferentes encarceraram os habitantes lá de cima nos desígnios do inevitável. Cárcere que aprisiona e protege por meio de sólidas fronteiras da predestinação (BAPTISTA, 2001, p. 200).

Mas o que estava posto e necessitaria de análise era a afirmação de que o aluno negou-se a dizer traficante, ou seja, estava afirmando tudo aquilo que nós já tínhamos lido e discutido e colocado em análise sobre políticas governamentais, em que está presente a virtualidade de ser perigoso, do desvio do “bom caminho”.

Como fazer para não vir a ser fascista mesmo quando (sobretudo quando) se crê ser um militante revolucionário? Como desembaraçar nossos discursos e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como caçar o fascismo que se incrustou em nosso comportamento? (FOUCAULT, 1977, p. 02).

Como pude ser capturado por aquilo que tanto critiquei e discuti no mestrado? Isso mostra que

Aquilo que dizemos com os nossos belos discursos e que no cotidiano, muitas vezes fazemos o oposto. Será que com essas práticas temos conseguido, mesmo que parcial e fragmentariamente, demonstrar o que vem sendo colocado como natural? Será que pensamos sobre esse lugar de saber/poder que ocupamos; essa ligação entre pobre e criminoso, essa indissociabilidade entre pobreza e periculosidade? (COIMBRA, 2008, p. 153).

Partindo da delimitação de um grupo de “risco”, remete-se a uma noção de perigo, portanto, é necessário atuar no risco, avaliando o baixo e alto nível dele, para que se evite o perigo. Quem seria mais perigoso entre a população pobre? Uma conclusão é certa, o risco está distribuído entre ela, porém cabe identificar, como nos mostram Coimbra e Nascimento (2005), o “pobre bom” e o “pobre mau”, ou aquele que possui a maior probabilidade de periculosidade. O Programa, ao propor o atendimento à criança e ao adolescente de risco, com o pressuposto de “[...] reparação de direitos historicamente negados, reconhecendo os recortes sociais, do gênero e étnico” (PMV, 2009b. p. 3), ratifica e afirma a negação desses direitos, pois não “[...] se

problematizam as relações, mas decretam-se alguns sujeitos como problemas, como responsáveis por um quadro social instalado – todo mundo reconhece – e praticamente determinante das condições de vidas das classes sociais” (SCHEINVAR, 2006, p. 55) e não há investimento para distribuição de renda, educação e saúde.

Assim, o PETI afirma que esses sujeitos estão em risco social, devido à sua condição econômica, falta de saneamento, emprego, educação e não compartilham de boas maneiras presentes nas famílias das classes média e alta. O Programa junta-se a tantas outras mãos nas quais a infância pobre brasileira foi e tem sido “acolhida”, desde os jesuítas até a Sociedade Civil Organizada (RIZZINI et al, 2009). No contexto desta última, ou seja, a partir da constituição do ECA, idealizou-se a efetivação de política de proteção integral, porém, na maioria das vezes, vemos que a proteção funciona como uma arte de governar a infância, pois, como nos mostra Veiga-Neto e Lopes (2007),

[...] independente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço das seguranças das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (p. 949).

Portanto, as políticas, na maioria das vezes, ainda se mostram compensatórias e estigmatizantes, por não atuarem em modificações efetivamente sociais: como a distribuição de renda, a melhoria de habitação, o saneamento, etc.

6.1 O PETI na escola

Usualmente afirmamos que “a escola é o problema”, que “o programa é o problema”, que “o aluno é o problema”. Assim, podemos agir equivocadamente: tendemos a apontar para uma forma generalizada e totalizante, a partir do uso dos artigos definidos, damos uma natureza, ou seja, naturalizamos. No entanto, nos mostra Heckert (2004):

[...] não há uma *natureza* a ser encontrada no aluno-problema, no professor e na escola *incompetente*. Tais objetos são *constituídos por e constituidores*

de conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, que se estabelecem como domínios de saber-poder. Trata-se, portanto, de analisar as condições de emergência dessas práticas e apreender como instituem seus objetos (2004, p. 145).

É preciso ter cuidado com esse tipo de generalização, pois é necessário atentar-se para as práticas que atravessam a escola, pois poderíamos

[...] concluir que a impotência, a repetição, a adaptação e a docilização são processos que predominam neste lugar. Entretanto, se atentamos para o processo de trabalho que aí se engendra, poderemos perceber que a atividade de trabalho combina repetição e criação; atendimento a normas prescritas e criação de outras regras e prescrições que se confrontam com a variabilidade inerente à situação de trabalho. Práticas de resistência são aquelas que não apenas atendem ao prescrito, ao designado, ao já esperado, mas que no seu fazer esboçam outros modos de ação (HECKERT, 2004, p. 27).

Desse modo, “[...] é preciso desviar os olhos dos objetos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela” (VEYNE, 1998, p. 243). Assim, cada escola, cada programa é atravessado por práticas sociais, atualizadas pelos profissionais em seu cotidiano. Portanto, generalizar a escola ou um programa a partir de uma forma é cairmos numa certa ilusão, ao desconsiderarmos os entrecruzamentos das questões históricas, econômicas, sociais e culturais que compõem os modos de ser escola e dos programas de atendimento a crianças e adolescentes.

Toda dificuldade vem da ilusão mediante a qual “reificamos” as objetivações em um objeto natural: tomamos um ponto de chegada por um fim, tomamos o lugar em que um projétil vai, por acaso, se esborrachar por um alvo intencionalmente visado. Em vez de enfrentar o problema em seu verdadeiro cerne, que é a prática, partimos da extremidade, que é o objeto, de tal modo que as práticas sucessivas parecem reações a um mesmo objeto, “material” ou “racional”, que seria dado inicialmente (VEYNE, 1998, p. 257).

É preciso aprender a ver a escola e o PETI como um caleidoscópio, não havendo um modo único de tratar o campo educacional, pois não é construído linearmente. Segundo Enguita (1989), “[...] a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” (p. 129), além do mais,

A escola não tem uma natureza, não é um objeto já dado, “desde-sempre-do-mesmo-modo”, e apreender a complexidade dos processos que aí se materializam requer que desloquemos nossas análises desses objetos tornados naturais – o professor incompetente, desvitalizado, ou o aluno

carente, fracassado, ou ainda a escola anacrônica, fracassada – para compreender o caráter heterogêneo e histórico das práticas que produziram esses objetos (HECKERT, 2004, p. 28).

Portanto, temos que ser cautelosos no uso dos artigos e não apontar que em todas as escolas, o Programa funciona e produz os mesmos efeitos, e, mais ainda, que a vida não pulsa em seu cotidiano. Vida essa que pode ser exemplificada na indisciplina, um ponto a ser destacado que atravessa tanto o espaço escolar. Esse foi um desafio que enfrentei e que os profissionais do espaço escolar enfrentam no dia-a-dia, principalmente a equipe do PETI. Foi exatamente a indisciplina dos alunos do Integral que possibilitou a criação do trocadilho “infernai”.

Como lidar com a indisciplina? Essa questão era cotidiana quando iniciei como educador social, e ainda permanece, atravessando o cotidiano das equipes do Integral. No meu trajeto, fui construindo estratégias: punia, gritava e falava “palavrão”.

“Nossa, Tio João, você falou palavrão pela terceira vez”. Em outro momento, um educador comenta: *“João, estava conversando com alguns alunos, eles estavam comentando sobre você. Disseram que quando você chegou ao Programa, era uma pessoa muito bacana. No entanto, eles disseram que transformaram você em outra coisa, você grita por qualquer coisa, está estressado”* (Diário de Campo, 22/05/2008).

No Programa, tende-se a culpabilizar a família pela falta de limites, por acreditarem que essa seja a origem da indisciplina no meio escolar. Observemos que há um modo diferente de tratar do mesmo assunto quando se trata de família modelar burguesa. Para esta pensamos que

[...] o que dentro dela é aventura tresloucada, distúrbio psicológico, conduta esperada na formação de um futuro cidadão cumpridor de deveres; nas demais famílias é infração, perturbação, problema social, conduta esperada daqueles a quem falta formação familiar, religiosa e escolar; falta de educação e excessos de riscos. São os que a Psicologia, o Direito e os saberes das Humanidades em geral caracterizam como sujeitos perigosos (AUGUSTO; PASSETTI, 2008, p. 10).

Assim, os atendidos do PETI são aqueles que vivem na falta e convivem com o excesso de riscos, sendo eles catalogados, para melhor cuidar e proteger, mesmo que seja pela força física.

Portanto, a partir do controle por parte dos profissionais, é esperado

[...] de crianças e jovens o aprendizado para a obediência com apreensão dos conteúdos intelectuais e da respectiva formação físico-coporal. A escola estatal ampliou seu raio de ação em relação à sua velha disposição disciplinar que a governou por uma longa parte do século 20. Tornou-se tolerante em relação à captura de crianças e jovens, principalmente das classes baixas, oferecendo-lhes refeições, áreas de lazer pós-aula (AUGUSTO; PASSETTI, 2008, p. 11).

Em uma das visitas iniciais que fiz no Programa, fiquei no refeitório observando os alunos no horário do almoço. Uma funcionária do PETI veio em minha direção e comentou: “Falei que você era um fiscal da prefeitura e que iria anotar tudo”. Por que é necessário fiscalizar as crianças? Por que fazer uso de tal ferramenta para controle delas? A resposta estaria na própria seleção. Não é de supor que os alunos indisciplinados foram selecionados para o Integral, já que a ficha de seleção apresenta os seguintes itens: “*É obediente? Tem comportamento agressivo? É mais dado a liderar ou ser liderado?* Vistos como “alunos-problema”, sua participação no Programa só ratifica o rótulo, produz uma linha divisória, expõe de forma pejorativa, possibilita a vigilância permanente.

Somos capturados no cotidiano do Programa por um sistema de punição: segurar os braços, impedir a participação nos passeios, não assistir filme, suspensão, nome anotado no caderno de ocorrência, etc. Desse modo, individualizamos a questão: o problema é o indivíduo. Reduzir a questão da indisciplina ao aluno revela a sobreimplicação dos profissionais, pois

[...] eleger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho pedagógico, a categoria docente corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético, que é o seguinte: não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos de nosso trabalho, nossos “acidentes de percurso” (AQUINO, 1998, p. 02).

Aquino (1998) apresenta algumas hipóteses existentes para explicar a indisciplina. A primeira é aquela que parte de certa nostalgia, entendendo que o aluno de hoje não

respeita o professor em comparação à escola do passado. Tal nostalgia retrata os anos 70, momento em que o acesso era restrito a poucos, atendendo uma parte reduzida da população e tendo uma base militarizada devido à época. “[...] É possível afirmar, então, que esta suposta escola de excelência de antigamente funcionava, na maioria das vezes, na base da ameaça e do castigo – traços nítidos de uma cultura militarizada impregnada no cotidiano escolar [...]” (AQUINO, 1998, p. 03).

O respeito do aluno ao professor era oriundo dessa hierarquia. No entanto, hoje sua autoridade dever estar presente no papel do “profissional” docente, não tendo mais em sua função o encargo de distribuição e cumprimento de ordens disciplinares (AQUINO, 1998). Entretanto, para o autor, parte dos profissionais ainda preserva, de certa forma, esses ideais de professor da época da escola da ditadura: repressor e castrador, acreditando que o aluno ideal é aquele calado, imóvel e obediente. Tal modelo ideal de aluno atravessa as práticas dos profissionais do PETI e gera frustrações e cansaço na equipe, por não atingir a meta desse aluno ideal. Muitas vezes me via batendo boca com aluno, ou apontando o dedo na sua face, o que era respondido do mesmo modo.

Ouve-se a sineta, é momento dos alunos do Integral se dirigirem à sala disponível para eles, não permanecem no pátio com os demais alunos para não atrapalhar o andamento do turno vespertino. Como “pesquisador/educador”, sigo o mesmo caminho do educador social e estagiário, vou à busca dos “resistentes”, aqueles que fazem “hora” para entra na sala. Assim, percorro um enorme caminho na busca deles, o corredor é enorme e vou percorrendo e vou abraçando e chamando os alunos que ainda não foram para a sala, brincam que não querem ir, ficam observando os alunos do vespertino numa grade no fim do corredor que nos separa. Ao longe, vejo um menino entrando pela janela do banheiro feminino, que logo sai do corredor e se mistura aos alunos do vespertino, ele me vê. Mexo os ombros e os braços e ele sorri, dou meia volta e retorno com os demais alunos para a sala, pensando o que faria com o aluno que burlou a regra e foi para o pátio, e que depois, iria para a rua... Pensei sobre as possíveis punições a ele. Portanto, só comento com o educador que o aluno partiu, para não ficar preocupado. O que faria esse aluno fora do Integral? (Diário de Campo, 16/10/2009).

Fiquei surpreso com minha reação diante do aluno que pulou a janela. Não fui contar para a coordenadora sobre a estripulia feita pelo aluno, que fugiu para o pátio e depois iria embora. Mas existe um ponto a ser destacado: se eu fosse o educador social daquela escola, teria feito isso? Escreveria no caderno de ocorrências? Pois esse é o procedimento utilizado pelas escolas para anotar o que os alunos fazem no dia-a-dia. Na época de educador social, lembro de uma aluna pedindo para que ela pudesse ler o que escrevíamos sobre ela e dos demais alunos. Respondi que era sobre o cotidiano do Programa e que ela não poderia ler. No entanto, ela argumenta que teria esse direito, pois estávamos escrevendo coisas a respeito dela e ela deveria saber. Não permiti que ela lesse. Por que ter um caderno que anotamos os “problemas” gerados pelos alunos e não ter um em que pudessem ser anotadas as conquistas, as parcerias, as alianças? Geralmente, uma das queixas dos pais é a imposição para ir à escola para ouvir problemas causados pelos seus filhos, e nunca um elogio.

Pontuo a questão da disciplina e controle envolvendo o tempo integral, relato minha experiência, de que forma somos capturados pelo controle a partir da punição e controle dos alunos. Uma das funcionárias da equipe disse que ela faz isso mesmo, que é necessário gritar para ter a sala em silêncio para iniciar uma atividade. Ela fala da dificuldade de lidar com alguns alunos, principalmente um que está na liberdade assistida: “são uma incógnita”. Diz que não sabe lidar com esse tipo de adolescente, além da escola não estar preparada. Relata um caso de um aluno que vem para a escola, mas não frequenta a sala de aula onde está matriculado. Entra e sai das salas, sendo um tipo de autoridade na escola. O único com quem mantém diálogo é um funcionário da escola, chamando-o de Pai, sendo a única referência dele na escola. Esse mesmo aluno pediu para entrar no Programa, mas a equipe não concordou, pois não sabem lidar com esse tipo de aluno, visto que tem um comportamento que manipula os demais, dizendo que já fez alguns tipos de coisas e não será difícil fazer novamente. Assim, alguns alunos são aliciados por ele. Pontuamos que apesar de não frequentar a sala de aula, ele ainda vê a escola como algum tipo de possibilidade, pois a frequenta, mas uma das integrantes da equipe pontua que, na verdade, seria uma forma de aliciar meninos e vender drogas. Relatamos que seria importante criar estratégias para trazer de volta esse aluno

para a sala de aula, pois ele ainda está na escola, não abandonou esse espaço. Outro aluno, que está no Integral, entra como tema de discussão pelo seu comportamento “rebelde”: não tem aceitado as regras, como punição não participa das atividades fora da escola, o que não faz nenhuma diferença para o aluno. Esse aluno machucou uma tartaruga no parque da Pedra da Cebola, assim foram realizadas oficinas trabalhando essa questão com os alunos (Diário de Campo, 24/04/2010).

Para Augusto e Passetti (2008), a “[...] indisciplina coloca a subjetividade em transformação na criança combatendo a inexorabilidade da administração do espaço disciplinar [...]” (p. 12). De modo semelhante, pensa Aquino (1998) que

[...] talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. [...] Neste sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. Assim, resta uma questão: afinal de contas, escola para quê? (1998, p. 4)

Também perguntamos: PETI para quê? Já que em suas práticas atualiza uma educação pautada pela ordem e disciplina. Recordo-me de duas visitas realizadas em um parque aquático em Vila Velha, onde as crianças ficaram soltas, brincando na piscina. Na brincadeira, por diversas vezes tive que ser o “tubarão” ou levar nos braços os menores na parte mais funda da piscina, ou carregá-los em minhas costas. Nenhum aluno precisou ser punido, não se ouviu um grito por parte da equipe, pois os alunos desejavam estar nesse lugar, eles construía suas próprias regras, não necessitavam de um adulto para interferir, mas somente para ser um parceiro na brincadeira. Existe um modo do PETI ser diferente?

As potências de vida, as insurgências na escola, ao contrário, são consideradas pelos agentes educacionais atos de rebeldia, práticas negativas que se opõem ao calar conformista. Na maior parte do tempo, a escola procura capturar e incluir os jovens pobres, fazer deles algo que não são, porque o que eles são não serve para ela. “Ter atitude”, isto é, falar, vestir-se e evidenciar-se na paisagem escolar, não é bem visto em seu interior [...] Esses jovens já receberam a senha de “alunos-problema” (CORDEIRO, 2009, p. 220).

Aquino (1998) aponta outra ideia recorrente para explicar a indisciplina: a questão de limites, ou melhor, a falta de limites dos alunos, creditado-a à permissividade dos pais, que pode ser exemplificado pelas falas dos funcionários, também minhas, quando os alunos retornam na segunda-feira mais agitados. Sempre se pensa que passar o final de semana com os pais faz com que o trabalho disciplinar deva ser recomeçado do zero na segunda-feira. Assim, “[...] “criança mal-educada em casa” converte-se automaticamente em “aluno-indisciplinado na escola” [...] isso nem sempre é necessariamente verdadeiro” (AQUINO, 1998, p. 04).

Por último, o autor aponta uma terceira hipótese como sendo do aluno desinteressado. Não participar ou não ter interesse em participar das atividades é algo comum nas falas dos educadores do Integral, já que alguns alunos se mostram apáticos diante das atividades disponíveis, às vezes, desejando sempre mudar de atividades. É preciso nos questionar se as atividades oferecidas despertam o desejo delas em participar? Ou são obrigados a participarem de oficinas, passeios, atividades? Construímos atividades conjuntamente poderia ser o caminho.

Estávamos na antiga Escola Americana, onde se realizam atividades do Integral. Vejo um dos meus alunos fora da sala de aula, uma supervisora do espaço diz que isso não era permitido acontecer, então peço para que ele entre na sala. Porém, ele se recusa. Digo novamente para ele entrar na sala e assistir a aula de italiano, ele novamente se nega. Então questiono:

“Por que você não quer fazer a aula?”

“Eu não gosto!”

“Por que está no Integral, se não quer participar das atividades que ele te oferece?”

“Eu não gosto de italiano e do Integral.”

“Por que está no Integral então?”

“Para ajudar minha mãe, eu fico sozinho em casa.”

Pego em seu braço e levo para a sala para assistir a aula de italiano, apesar de sua recusa (Diário de Campo, 20/05/2008).

Qual seria então a saída para lidarmos com algo que ainda é um ponto crucial no espaço escolar e também no PETI – a indisciplina? Partindo da análise de Aquino

(1998), que não deve ser fundamentada a partir das três hipóteses apresentadas (nostalgia da escola antiga, falta de limites e aluno desinteressado), mas que a tome

[...] como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado. Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então a ser salutar e legítimo para o professor. Indisciplina é um evento escolar que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos (AQUINO, 1998, p. 11).

Dessa forma, afirma o autor, o aluno indisciplinado, a partir de seu comportamento, está nos chamando a atenção o tempo todo: “[...] para quê a escola? Qual a relevância e o sentido do estudo, do conhecimento? No quê isso me transforma?” (p.11). Quais os efeitos gerados pelo PETI para seus atendidos? No que isso transforma a vida deles? Assim, é importante nos atentarmos e que sejamos profissionais que possibilitem e estimulem a produção de vida. Portanto, é necessário que

[...] abandonemos a imagem de aluno ideal, de como ele deveria ser, quais hábitos deveria ter, e conjugemos nosso material humano concreto, os recursos humanos disponíveis. O aluno, tal como ele é, é aquele que carece (apenas) de nós e de quem nós carecemos, em termos profissionais (AQUINO, 1998, p. 13).

No entanto, deparamos nos com as idealizações de alunos e educadores no dia a dia do trabalho.

Quais seriam as concepções que atravessam os educadores sobre sua função no Programa? Pela vivência que nele tive, estes seriam como salvadores desses alunos indisciplinados, necessitados de conhecimentos, de boa higiene, entre outras. Tive a oportunidade de ter contato com um grupo de educadores ao participar de uma capacitação dada para os educadores sociais que abordava justamente esse tema.

No primeiro momento, foi realizada uma palestra com a representante da ONG, que caracterizava os tipos de educadores sociais (resignado, tecnicista, conformista e criativo ou realista), sendo esse último o “ideal”. Logo após, foi apresentado pela mesma representante o seguinte tema: “Quem é o aluno do Programa Integral?”.

Logo, ela apresenta o tema: TDH – Transtorno de Déficit de Atenção, seguido pelos subtipos: Desatento, Impulsivo, Combinado e não específico. Foram caracterizados todos esses tipos, todos os educadores receberam uma apostila sobre o assunto [...] A palestrante pergunta: “Que aluno irei trabalhar?” Ela responde: TDH e as comorbidades, entre elas: depressão, transtorno de conduta, desordem na comunicação, escrita, dislexia, transtorno desafiador opositor. Conclui: a grande questão é neural, portanto é importante a medicação e a ajuda psicológica, sendo a mais indicada a cognitiva. Segundo ela, obtêm-se melhores resultados. Ela dá uma dica para lidar com esses tipos de alunos: por terem uma grande inteligência emocional, temos que ter uma inteligência emocional que supere a do aluno. Bom, inicialmente acreditava que a representante, quando disse que falaria com que aluno os educadores iriam lidar, dissesse risco social, para minha surpresa, disse TDH. O tema foi elaborado a partir de temas sugeridos pelos educadores sociais na primeira formação. Esses, durante a formação, falavam de experiências com os tipos de crianças que se “encaixavam” no TDH. Uma educadora questiona: “Não temos o laudo ainda”. Outro diz: “Precisamos de mais teoria sobre esse tema” (Diário de Campo, 09/04/2010).

Parte-se de uma idealização de educador social, sendo ele “um especialista de mão cheia”, sendo aquele que detecta e analisa os problemas sociais e suas causas, além de “orientar e manter uma boa relação institucional”. Fiquei surpreso quando a palestrante joga a pergunta: “Que aluno irei trabalhar?”. Logo pensei: “o risco vai aparecer”, mas então ela responde: “TDH e suas comorbidades”. O risco, de certo modo, modulou-se. Além de serem crianças de risco, também são hiperativas, “[...] é isso que se faz o tempo todo, dar um estado, colocar o sujeito em uma forma e não perceber as forças que o atravessam e o constituem. E, no momento em que lhe damos este estado, ele se torna aquilo” (COIMBRA, 2008, p.148).

A funcionária comenta sobre um psiquiatra que estava no programa do Faustão, que falou a respeito da esquizofrenia, apontou que lembrou muito da aluna [...] que apresentava sintomas parecidos, como isolamento, desinteresse e chorava muito, mas que também poderia ser depressão (Diário de Campo, 22/06/2010).

Assim, como nos mostra Baptista (2001), os especialistas procuram a partir de diagnósticos iluminarem os indivíduos, como acontece com a criança pobre.

O foco luminoso lá embaixo o atravessou, revestindo-o de inusitado poder; um poder que o transformava em indivíduo e o fazia falar [...] algo ainda mais misterioso sucedeu: transformado em falante, sumiu. A voz esquisita emitida por aquela iluminação transformava-o, destruindo os tempos e espaços contrastantes sustentando-se o seu corpo. A luz singular que as encruzilhadas produziam, desdobrando possibilidades de se fazer história e modos de guerrear, virava sombra. De desbotado por desuso, táticas, usos, apelos, ganhou visibilidade acompanhada de voz e silêncio (BAPTISTA, 2001, p.198).

Coimbra (2008) aponta uma questão importante: que, ao dar um estado a um determinado sujeito, colocando uma forma, ele se torna o deprimido, o depressivo, o esquizofrênico, até mesmo o de risco, que, de certo modo, é atualizado pelos profissionais e alunos.

A menina chorava em vários momentos, fui novamente conversar com ela, ela me apresentou alguns desenhos, disse que tinha uma pasta, que iria me mostrar posteriormente. Sua amiga disse que ela agora estava chorando, pois ela se mudará para Cariacica. No momento em que conversava com ela, um aluno disse: “ela tem problema”, digo “eu também tenho problema”, “você também tem problema”, aí ele diz: “é verdade”. Posteriormente, outra aluna diz novamente que ela tem problema, faço a mesma argumentação, mas ela diz que não chora tanto [...] (Diário de Campo, 19/06/2009).

Nós que participávamos da pesquisa nos recusamos a fazer o papel clínico individual referente ao psicólogo, como se mostrou primeiramente como demanda por parte da equipe. A aluna, em outro dia de visita, brincou bastante comigo e com outros alunos, sorrindo e brincando. Não precisou de atendimento clínico ou medicação.

Durante o tempo que esperei, um aluno veio conversar comigo. Ele perguntou que lanche era aquele que algumas pessoas faziam na escola, respondi que era uma reunião do PETI. Perguntei se ele sabia o que era o PETI, ele respondeu que sim e que era atendido pelo Programa, então, por isso, poderia lanchar também. Eu disse que não, pois era apenas para os funcionários do Programa. Perguntei o que ele

achava do Programa, ele disse que gosta e que faz várias atividades, mas que não gosta de fazer o jornal. Dei uma dica, para ele escrever algo de que goste, ele achou boa a ideia. Ele me questiona sobre um cartaz que trazia a foto de um homem negro, respondo que não sabia quem era o rapaz. Ele me questiona novamente: “Quem criou o PETI?”. Respondi: “Foi a Secretaria de Educação”. Logo após veio o coordenador para levá-lo para a sala (Diário de Campo, 09/04/2010).

Bom, se ele é do PETI, por que não poderia lanchar? Quem criou o PETI? Ou seja, participo de um programa que não sei quem criou? Suas funções? Para que tem servido? Questões que tivemos a pretensão de responder durante todo o percurso desta dissertação.

7 Tempo Integral com açúcar e sem açúcar?

Uma aluna me questiona: “O que você é?”. Respondo: “Sou educador social!”. Logo, ela pergunta: “Qual é a sua função?” A pergunta me desconcerta e nada respondo, pois não sabia minha função. Então, ela afirma: “Você não sabe sua função!”. Tento achar uma saída, mas não consigo, pois fiquei perdido, sem chão pela questão que parecia ser simples (Diário de Campo 24/04/2008).

Nunca gostei de legumes, carne seca, no entanto, como eu era um modelo para as crianças, comia todo o legume e toda a carne seca presente no meu prato. Lembro de uma cena, onde, diante de um pedaço grande de carne seca, fiquei incomodado de jogá-lo fora, já que havia alunos na mesma mesa. Portanto, tardava o quanto possível o término do meu almoço para que ficasse sozinho na mesa, para que pudesse ir até o lixo, sem a presença de nenhum aluno. No entanto, um deles permanece ao meu lado, olhando para o meu prato e depois para os meus olhos, então ele pergunta: “Tio, você me dá esse pedaço de carne?”. Logo respondo, aliviado: “Claro que sim!” (Diário de Campo 05/08/2008).

Na hora do lanche, uma menina comenta que o chocolate está sem açúcar, a estagiária disse que não podia resolver essa questão. Outros comentam que o leite parecia água. Uma aluna me pergunta se eu concordava com a falta de açúcar, eu disse que estava bom. Mas na verdade não estava, me calei... (Diário de Campo, 23/09/2009).

Numa reunião realizada juntamente com a equipe de coordenadores do Tempo Integral e o grupo da Faesa, uma cena curiosa acontece: foram trazidas para a sala duas garrafas de café, nas quais estava escrito: “Tempo Integral sem açúcar” e “Tempo Integral com açúcar”. Brincamos sobre qual tempo integral queríamos: com açúcar ou sem açúcar? (Diário de Campo 19/05/2010).

Na capacitação que demos aos educadores sociais junto à SEME, realizamos a dinâmica de rótulos (grávida, de risco, agressivo, etc.) e a leitura do texto “Quando a escola é de vidro”. Assim, surgiram questões sobre o dia-a-dia do Programa, em que na maioria das vezes rotula-se a criança que participa dele. Uma participante

comentou que, numa visita realizada pelos alunos de sua escola a um parque de Vitória, que os vigias fizeram o seguinte comentário: “Tira esse bando de pobre daqui!”, e que estava sendo difícil a entrada de alunos do Integral no parque, que no momento só acontece com agendamento. Ela disse que, na verdade, muitas vezes o Programa tem a função de controlar as crianças, a partir da ligação que fez com a escola de vidro. Outra participante comentou que na verdade nossa sociedade está cheia de vidro, ela mesma está presa em vários vidros, sendo que as crianças do Integral estão invisíveis dentro desses vidros. Em outro momento, uma participante comentou que o PETI torna-se uma forma de controle do Estado, como forma de prevenção de um futuro marginal. Uma coordenadora que participava do grupo comentou quais ações deveriam ser pensadas, e também nas possibilidades de escolhas que podemos dar para esses alunos, pois geralmente eles possuem apenas uma opção: o tráfico. Uma participante comentou que uma mãe disse que frutas em sua casa são algo supérfluo, o aluno come fruta somente no Integral. Outra comenta: “O Integral é um tipo de UTI para esses meninos” (Diário de Campo 14/06/2010).

Quando pensamos nos objetos, tendemos a acreditar que eles determinam a prática, porém é a prática primeiramente que produz o objeto. Assim, Veyne (1998) alerta para a necessidade de desviar os olhos desses objetos naturalizados, para podermos perceber a prática que os objetivou, denominando-a de “parte oculta do iceberg”¹⁰. Nesse sentido “[...] a tese central de Foucault e a mais original: o que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito” (VEYNE, 1998, p. 257).

É o que descreve Foucault (1999) sobre o indivíduo, sendo ele “[...] um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui” (p. 35). Poder esse, entendido por Foucault, como

¹⁰ Termo utilizado por Paul Veyne (1998). Segundo ele “[...] é preciso desviar os olhos naturais para perceber uma certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; pois é por isso que existe o que chamei anteriormente, usando expressão popular, de “parte oculta do iceberg”: porque esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos” (1998, p. 243).

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos, ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nosso objetivo foi desviar os olhos dos objetos naturalizados e atentarmo-nos aos jogos de forças presentes no cotidiano do Programa, aos jogos de poder – as práticas. No entanto, tínhamos o receio de, ao adentrar esse campo, cairmos na individualização e na culpabilização por determinada prática, pois tendemos a “[...] um modo mecânico de aprender os eventos do cotidiano, modo nada fortuito nem desinteressado, pelo qual os fatos são reduzidos a um único indivíduo, a uma única fonte” (BOCCO, 2008, p. 75). Desse modo: como analisar os dados construídos, as cenas, as falas, os registros, sem “prejudicar” ou caracterizar os sujeitos responsáveis por essa elaboração? Bocco (2008) sugere um caminho

Admitir que são as práticas sociais criadoras da realidade pressupõe não mais indagarmos por qual motivo ou razão algo foi feito (busca pela origem), mas sim o tipo de racionalidade se instaura a partir desse ato constituinte. Essa é a grande revolução: não há *a priori* que não seja histórico no mundo, nem em nós mesmos, sempre há construções a partir de jogos de forças. As coisas não passam de objetivações das práticas, estas precisam ter suas determinações denunciadas (BOCCO, 2008, p. 46).

Assim, a questão não é a culpabilização de um sujeito, ou sujeitos, ou mesmo um programa, ou gestores, como sendo responsáveis pelo gosto amargo, como muitas vezes ele aparece, mas sim as práticas atualizadas no Programa e a implicação de todos os envolvidos nele. Implicar, aqui, “[...] não se refere ao grau de participação ou engajamento em algum movimento ou prática, e sim à análise dos lugares que ocupamos no mundo, que uso fazemos desses lugares, que alianças fazemos em nome de quê” (BOCCO, 2008, p.51). As análises das práticas e de seus efeitos nos permitem deslocar as cenas do cotidiano e enxergar nossas implicações, trazendo à tona um modo de funcionamento que foi construído a partir de práticas. Muitas vezes, temos o receio de colocar em análise essas práticas, principalmente quando se está no lugar de “pesquisador”, pois muitas vezes entendemos que a crítica é desqualificar o outro, julgá-lo. Isso aparecia com nossa presença no campo, como

se estivéssemos em um jogo, em que o educador controla o aluno e, por sua vez, o “pesquisador” controla o educador. No entanto, é preciso que estejamos atentos, pois

[...] a cada momento, com minhas práticas estou produzindo mundos, produzindo real, sujeitos, saberes e objetos. Ou seja, isso traz efeitos seríssimos para cada um de nós, pois nenhuma ação, nenhuma prática [...] é neutro; tudo isto está produzindo efeitos. Quais são não sabemos, mas sempre estamos sendo produzidos e produzindo efeitos no mundo [...] não existe nada dado, não existe essência, nem natureza; elas são produções histórico-sociais das nossas práticas (COIMBRA, 2008, p. 147).

Tivemos contato com uma ficha de catalogação de alunos que apresentava alguns itens referentes a eles: dentro da normalidade, agitada, imaturidade, conflito familiar, fantasia situações cotidianas, comportamento sugestivo de homossexual, etc. A questão aqui é apontar que práticas são essas e quais os efeitos que pode acarretar no cotidiano do Programa. Tinha receio em citar esse dado e apontar a equipe como culpada pelas práticas, ou mesmo desqualificá-la. Porém, perceber que você participou da elaboração da ficha é o mais espantoso. Lembro-me de estar sentado ao computador, digitando um levantamento dos alunos, uma espécie de estatística, em que alguém comenta: “Isso ajudará você na sua pesquisa”.

Como não enxerguei isso naquele momento, já que estava diretamente ligado com a equipe? Para que construímos essa ficha? Quais seus efeitos?

Não é fácil colocar em análise o que está instituído, o que está cristalizado; é difícil. Muitas vezes estamos sendo capturados nas pequenas coisas do cotidiano e creio ser fundamental que possamos parar e pensar: *o que estou fazendo?* É uma questão que temos que pensar o tempo todo: *para que estou fazendo isso? Que efeitos isso está produzindo no mundo?* (COIMBRA, 2008, p. 153).

Não questionamos os efeitos desse tipo de prática. Minha dúvida inicialmente era como não culpabilizar os profissionais por essa prática, assim como a de controle e hierarquia, mas me percebi sendo um sujeito desse processo. Era então o educador social, que não foi capaz de enxergar naquele momento uma determinada prática. Poderia concluir então, que, por ser agora “pesquisador”, fora possível enxergar, falar e dizer sobre isso? Não, isso seria cair no discurso do especialista, aquele que sabe a verdade, pois não foi a posição de “pesquisador” conquistada que me

possibilitou enxergar e dizer sobre essa prática, mas sim as ferramentas que foram ao longo do percurso do mestrado e das minhas práticas tornando parte da minha realidade e, do mesmo modo, possibilitando-me vê-la de modo diferente, pois “[...] analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p. 2-3). Assim, acreditamos que podemos criar outros modos de vida, atentar para outros possíveis, buscar alianças, em que nada será dado como ótimo e finalizado, pois a vida é movimento. Querer capturar esse movimento é mortificar a vida.

Desse modo, somente através da análise das nossas práticas e de seus efeitos, é que podemos nos deslocar e permitir trazer à tona um modo de falar, de agir, de ver, que foi construído a partir de práticas instituídas, que também nos impede de ver e falar outras coisas. Não são os sujeitos, mas as práticas atualizadas que necessitam ser analisadas, assim como seus efeitos produzidos.

[...] a realidade não é fixa e imutável, não tem natureza incondicional. Ao contrário, faz-se em constante movimento nas práticas, nos modos como se está no mundo. Também as práticas não se fazem de modo abstrato, mas se produzem nos detalhes do dia a dia (CORDEIRO, 2009, p. 67).

Portanto, um sujeito que pratica determinada ação não é a sua origem, ou seja, a prática não emana dele, mas, por outro lado, ele é efeito das práticas. O que, no entanto, não tira sua responsabilidade nesse processo, apenas não se trata de uma questão de culpabilização e privatização daquela ação, pois o

[...] que interessa à Análise Institucional é a análise de implicações, as pertencas, as referências, as motivações, os investimentos libidinais sempre produzidos nos encontros, nas relações, na história. O que define a sobreimplicação é, ao contrário, uma dificuldade de análise e que, mesmo quando realizada, pode considerar como referência apenas um único nível, um só objeto, impossibilitando que outras dimensões sejam pensadas, que as multiplicidades se façam presentes, que as diferentes instituições sejam consideradas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p. 03).

As autoras nos apontam para uma questão importante: o profissional sobreimplicado, ao responder uma demanda instituída, “[...] ocupa um lugar que lhe foi designado. Sua forma de perceber o que deve fazer no dia a dia se dá numa situação que produz urgência [...] é atravessado pela ilusão participacionista, pela esperança depositada em seus ombros” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p. 07).

Esperança esta depositada nos profissionais diretamente ligados às crianças e aos adolescentes do PETI: o educador social e o estagiário, haja vista que ambos devem apresentar o seguinte perfil: “Idoneidade moral; bons antecedentes em relação à conduta, atitudes, comportamentos, relações interpessoais adequadas” (PMV, 2009a). Quando me perguntavam o que significava minha presença no PETI, logo respondia: “Estou aqui para mostrar uma oportunidade nova para esses alunos”, muitas vezes, respostas permeadas pela salvação, pela posição de educador assumida, que aponta para um jogo de força, uma relação de poder, sobre a qual nos alerta Foucault (2004)

O poder não é mal. O poder são jogos estratégicos. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade (FOUCAULT, 2004, p. 115).

Não acreditamos que, na criação do PETI pelos seus idealizadores, estivesse fundamentada na função de controle, hierarquização e demarcação dos alunos de risco como ele vem sendo operado, a partir de regras, punições, modelos de conduta e de vida. Mas o que estamos colocando em questão é: como ele opera no cotidiano do trabalho e as funções que vem exercendo na vida das crianças e adolescentes. Pois, durante o período em que estive ligado diretamente ao Programa, tive a oportunidade de conviver em seu cotidiano com as dificuldades das escolas em aceitarem o Programa, com a hierarquização dos sujeitos e com o controle dos jovens, além da demarcação dos alunos como de risco. Minha entrada no mestrado e esta pesquisa me desassossegaram ao permitirem que olhasse para a vivência institucional de forma diferente, poder ver o modo de pensar que anteriormente habitei: “a família é desestruturada, cadê o pai?”; “somos salvadores de vidas”, “são crianças sem limite, de riscos”.

Não apostamos numa receita ideal de Programa a partir desta pesquisa, como se busca um modelo de criança ideal ou educador, pois

Antes de escrever receitas curativas que façam oposição às receitas vigentes, cabe explorar os territórios constituídos e, a partir deles, produzir novos agenciamentos, potencializar as linhas de fuga e assim pensar em outras formas de fazer política que não as pautadas em juízos totalitários impostos por critérios de verdades (SCHEINVAR, 2009, p. 216).

Apostamos na produção de desejo e de vida, em um Tempo Integral com açúcar, em que a cada momento, em cada nova tentativa, estaria a aposta na vida. Nas quebras dos vidros que nos enquadram, nos delimitam e nos fazem enquadrar o aluno de risco, na busca de frear seu movimento. De que modos os diversos vidros que nos limitam e controlam podem ser destruídos no dia a dia do PETI? Como deixar de ser uma “UTI” para se tornar um Programa cheio de vida? Não negamos que ela pulse em seu dia a dia: nos passeios, nas danças, na capoeira, no hip hop, nas brincadeiras, nos lanches, nos esportes, nas conversas, nas risadas, nos filmes, nos banhos de mar, de piscina, de mangueira, nas aulas de música e claro, na própria indisciplina deles.

Nós entendemos que o PETI, ao apostar no atendimento a crianças e adolescentes determinados como de risco social e pessoal, não é a rede, mas compõe a rede mais ampla que atravessa o atendimento a crianças e adolescentes no Brasil. Rede que, para Benevides e Passos (2004), “[...] ganha na atualidade um sentido ambíguo, já que comporta esperança e perigo ou, em outras palavras, comporta um funcionamento quente e um funcionamento frio” (p. 11). A rede fria, que acreditamos que o Programa compõe, é aquela que funciona de modo vertical, ou até mesmo de modo centralizador, de cima para baixo, o que destoa da própria definição de rede, que, segundo os autores, não comporta o funcionamento em função de um centro. Desse modo,

Experimentamos atualmente redes que se planetarizam de modo a produzir efeitos de homogeneização e de equivalência. A globalização neo-liberal é uma rede fria e de cima para baixo porque sua lógica é a do capital enquanto equivalente universal ou sistema de equalização da realidade (BENEVIDES; PASSOS, 2004, p. 12).

Diferentemente da rede fria, a rede quente, seria aquela que aposta no coletivo, na singularidade, que

[...] se caracteriza por um funcionamento no qual a dinâmica conectiva ou de junção é geradora de efeitos de diferenciação, isto é, trata-se de uma rede heterogênea. É nesse sentido que a experiência do coletivo, do público ou mesmo da multidão deve ser retomada como plano de produção de novas formas de existência que resistem às formas de equalização ou de serialização próprias do capitalismo (BENEVIDES; PASSOS, 2004, p. 12 - 13).

Portanto, aquela que escapa da via do controle e da vigilância, por apostar em novas formas de existência que não sejam as hegemônicas, permitindo a

Descoberta do caráter ficcional de toda realidade, de sua incompletude, de sua natureza não-toda, apesar de todo o esforço da ideologia e dos discursos de verdade do poder buscar afirmações em contrário. Esse saber inquietante, devastador, crítico, "martelo" do artesão da arte de fazer de si mesmo uma obra de arte a construir, a lapidar ... (SOUSA FILHO, 2008, p. 24).

Cenas ficaram marcadas durante todo esse percurso de educador social a pesquisador e que dificilmente serão esquecidas. Lembro-me da despedida da função de educador social, que aconteceu após um passeio, num parque em Vila Velha, onde, na piscina, eu fui criança e adolescente junto a eles. No retorno para a escola, decidi ficar em Vila Velha e os demais continuariam seu caminho para Vitória. Ao descer do ônibus, já estava tomado de lágrimas. O motorista comenta: "Ele está chorando". Já não conseguia controlar as lágrimas, mas tentava disfarçar. Porém, na curva da estrada, vejo todos na janela e, de longe, ouço em coro: "Tio João!!", aumentando ainda mais minha emoção. Depois, continuei meu caminho e, do mesmo modo, eles continuaram o deles. Já não era o mesmo João e acredito que eles também já eram outros, pois assim é o processo da vida em que acreditamos e apostamos, em que

[...] eu só posso ser criança, só posso estar vivo, quando eu ultrapasso o limite, quando eu ultrapasso a fronteira, ou quando eu habito a borda, ou quando eu habito a área de risco. Por que senão você acreditará que alguém poderá cuidar de você, de mim, de nós. E se alguém pode cuidar de mim, eu sou apenas o amante da obediência. É isso (PASSETTI, 2008, p. 04).

8 Referências

AGUIAR, Katia Faria de. ROCHA, Marisa Lopes da; **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Psicologia: Ciência e Profissão. dez. 2007, vol.27, no.4, p.648-663.

AUGUSTO, Acácio; PASSETTI, Edson. **Educação e anarquia: abolir a escola.** 2008. Disponível em:< <http://www.nu-sol.org/agora/pdf/passettiaugusto.pdf>>. Acesso em: 14 de Dezembro de 2010.

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual.** Rev. Fac. Educ. v. 24 n. 2 São Paulo jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfae/arquivos/File/texto2_ge2010_cfae.pdf>. Acesso em: 09 de Dezembro de 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAPTISTA, Luís Antônio dos S. A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder. In: MACIEL, IRA MARIA (Org). **Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 195-209.

BENEVIDES, Regina. PASSOS, Eduardo. **Clínica, política e as modulações do capitalismo.** Revista Lugar Comum, RJ, 2004. Disponível em:<http://portal.saude.sp.gov.br/resources/geral/agenda/pdfs/clinica_politica_e_as_modulacoes_do_capitalismo.pdf>. Acesso em: 18 de Março de 2011.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da Infração Juvenil.** Porto Alegre: Abrapso Sul 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda, M. Junqueira. Psicologia da educação: em busca de uma leitura e de atuação compromissada. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia.** Petrópolis: Vozes, 2003. p.132-159.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** 1990

CASTEL, Robert. **A Gestão dos Riscos: Da Antipsiquiatria à Pós-Psicanálise.** Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1987.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Brasília, 2009. v. 22, n.80.p.51-63. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 17 de Fevereiro de 2009.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: **Educação & Sociedade - Revista de Ciência da Educação – Educação Escolar**

os Desafios da Qualidade. Campinas: Cedes, 2007, Vol. 28. N.100. p.1015-1033, outubro.2007.

COELHO, Denise Carla Goldener. **Lobo em pele de cordeiro – manicômios do contemporâneo:** uma contribuição para se pensar abrigos de crianças. Serra; ES: Formar, 2007.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Jovens e Produção de Subjetividade. In: SCHEINVAR, Estela. et al. **Políticas que produzem educação.** 2008, p.145 – 154.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Sobreimplicação:** práticas de esvaziamento político? 2004. Disponível em:<<http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php>>. Acesso em: 10 de Novembro de 2010.

_____. **Ser jovem, ser pobre é ser perigoso?** 2005. Disponível em:<http://ver2.imjuventud.gob.mx/pdf/rev_joven_es/22/Cecilia%20Coimbra%20y%20Maria%20L%C3%ADvia,%20Ser%20jovem,%20ser%20pobre%20%C3%A9%20ser%20perigoso.pdf>. Acesso em: 15 de Novembro de 2010.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. **COMEUV.** Vitória, 2009.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras:** escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um Corpo sem Órgãos. In: **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. p. 9-115.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: _____ (Org). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** 2ed. Rio Janeiro: Graal, 1986.

ENGUITA, MARIANO FERNÁNDEZ. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In:_____ **Ditos e escritos IV:** Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 281-305.

_____. Conferência 4. In: _____ **A Verdade e as formas jurídicas.** 3ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003. p.79-102.

_____. **Ditos e Escritos V:** Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Em Defesa da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. O Sujeito e o Poder. IN: DREYFUS, HUBERT; RABINOW, PAUL. **MICHEL FOUCAULT – Uma trajetória Filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. **Prefácio Anti-édipo**: uma introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX. **Anti-édipo: capitalismo e esquizofrênia**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad: Maria Thereza da Costa e Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GUATTARI, Félix. A Transversalidade. In: **Psicanálise e Transversalidade**: Ensaios de Análise Institucional. São Paulo: Idéias & Letras. 2004. p.101-117.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. 6ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistência**: educação e políticas. 2004. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: ROCHA, Marisa Lopes da. et al. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 87-116.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. **Risco, Vulnerabilidade e Infância**: Algumas aproximações. In: *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 192-199, 2008.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Infância normal X “infância em situação de risco”; a produção social da diferença**. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/178-of7b-st3.pdf>>. Acesso em: 08 de Outubro de 2010.

_____. **TECNOLOGIAS DE GOVERNO**: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2. p.p 41-56, Jul/Dez 2002. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/simoneuza.pdf>>. Acesso em: 6 de Abril de 2010.

HUTZ, Cláudio Simon; KOLLER, Silva Helena; BANDEIRA, Denise R. **Resiliência e Vulnerabilidade em Crianças em Situação de Risco**. 1996. Disponível em: <<http://www.infocien.org/Interface/Colets/v1n12a06.pdf>>. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2011.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação**: o conceito devir-criança. In: _____ (Org). Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.51- 68.

LAVRADOR, Maria Cristina Campello. Interfaces do Saber. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. et al. **Psicologia: Questões Contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999. p. 15 - 57.

_____. **Loucura e Vida na Contemporaneidade**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

LUNA, Matilde. A apropriação da infância vulnerável. In: CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2001, p. 121 -228.

LOURAU, René. Objeto e Método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia. (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004. p.66-87.

MACHADO, Leila Domingues. **Imagens da subjetividade**. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/6027/4883>>. Acesso em: 24 de junho de 2009.

_____. Subjetividades Contemporâneas. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. et al. **Psicologia: Questões Contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999. p. 211- 229

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MALAGUTI BATISTA, Vera. **A governamentalização da juventude**: policizando o social. 2010. Disponível em: <http://revistaepos.org/?page_id=31>. Acesso em: 17 de Março de 2011.

MORAES, Thiago Drumond; NASCIMENTO, Maria Lívia do Nascimento. **Da Norma ao Risco**: Transformações na Produção de Subjetividades Contemporâneas. *Psicologia em Estudo*, v.7, p.91-92, jan/jun.2002.

NEVES, Claudia Abbês Baêta. **GILLES DELEUZE E POLÍTICA**: Interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. Texto do Encontro realizado pelo Mestrado em Estudos da Subjetividade/Universidade Federal Fluminense. Mesa: Deleuze e Política, 2005.

PASSETTI, Edson. **Direitos humanos, sociedade do controle e criança criminosa**. In: *Direitos humanos? O que temos a ver com isso?*, Rio de Janeiro: Comissão de Direitos Humanos CRP/RJ, 2007, p.63 – 81. Disponível em: <http://www.nu-sol.org/artigos/ArtigosView.php?id=16>. Acesso em: 04 de Outubro de 2010.

_____. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **OUTROS 500: CRIANÇAS E O SISTEMA DE CRUELDADES**. Revista Margem, v 10, São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, 1999, 229 – 253. Disponível em: <<http://www.nu-sol.org/artigos/ArtigosView.php?id=6>>. Acesso em: 20 de Março de 2010.

_____. **Política e resistências na sociedade de controle**. Seminário Internacional Direito e violência na America Latina, Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Disponível em: <<http://www.nu-sol.org/artigos/ArtigosView.php?id=13>>. Acesso em: 5 de junho de 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação (SEME). **Documento do Programa Educação em Tempo Integral** (versão preliminar). 2009a.

_____. **Lista das Escolas Municipais de Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semef.php?pagina=listadasemef>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

_____. Secretária Municipal de Educação de (SEME). Vitória. [2009?].

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEME). **Praticando políticas integradas**. Vitória-ES, 2009b.

REDE CRIANÇA. **O que é a rede criança**. 2010. Disponível em:<<http://www.redecia.es.gov.br/oquee/#11>>. Acesso em 20 de Março de 2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. et al. Introdução: A infância sem disfarces: uma leitura histórica In RIZZINI; Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs). **A arte de governar crianças**: a história e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Marisa Lopes da; UZIEL, Anna Paula. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lucia Rabello de. **Pesquisa-Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarepa/FAPERJ, 2008.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, Osvaldo; KAMKHAGI, Vida Rachel (Orgs). **Análise Institucional no Brasil**: favela, hospício, escola. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

SILVA, Débora Frizzo Macagnan da; HUTZ, Claudio Simon. Abuso Infantil e Comportamento Delinqüente na Adolescência: Prevenção e Intervenção. In: HUTZ, Claudio Simon (Org). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.151-185.

SCHEINVAR, Estela. **A família como dispositivo de privatização do social**. Arquivos Brasileiros de Psicologia.v.8,n.1, 2006.

_____. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamaparina/ Faperj, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio de Sousa. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA – NETO, Alfredo; FILHO Alípio de Souza. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SPINK, Mary Jane Paris. **Contornos do risco na modernidade reflexiva: contribuições da psicologia social**. Psicologia e Sociedade, 12 (1/2):156-173; Jan./dez.2000.

TAVARES, Gilead Marchezi. et al. **A produção de meninos de projetos e acontecimentos no percurso**. Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

VAZ, Paulo. Risco e Justiça. In: CALOMENI, Teresa Cristina B. (Org). **Michel Foucault – entre o murmúrio e a palavra**. Campos: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004. p. 101-131.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. **O Numerável, o Mensurável e o Auditável**: estatística como tecnologia para governar. In: Educação & Realidade – v.34, n. 2. 2009. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol.28, n.100. Especial Outubro de 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 13 de novembro de 2010.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: _____. **Como se escreve a história; Foucault Revoluciona a história**. 4ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 239 -285.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Éric. **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Editora 34: São Paulo, 2000, p. 333-355.

Anexos

Anexo A

Escolas Municipais de Ensino Fundamental que são contempladas pelo PETI

- 1) Adão Benezath Conjunto - Antônio Honório
- 2) Adilson da Silva Castro - Ilha de Monte Belo
- 3) Álvaro de Castro Mattos - Jardim da Penha
- 4) Anacleta Schneider Lucas - Centro
- 5) Aristóbulo Barbosa Leão - Bento Ferreira
- 6) Arthur da Costa e Silva - Bairro República
- 7) Alberto Almeida - Santo Antonio
- 8) Amilton Monteiro da Silva - Mário Cipreste
- 9) Alvimar Silva - Santo Antonio
- 10) Izaura Marques da Silva - Andorinhas
- 11) Castelo Branco - Ilha do Príncipe
- 12) Ceciliano Abel de Almeida - Itararé
- 13) Éber Louzada Zipinotti - Jardim Penha
- 14) Edna Mattos Siqueira Gaudio - Jesus Nazareth
- 15) Eliane Rodrigues dos Santos - Ilha das Caieiras
- 16) Elzira Vivacqua dos Santos - Jardim Camburi
- 17) Escola Experimental da Ufes - Campus de Goibeiras
- 18) Francisco Lacerda de Aguiar - São Pedro I
- 19) João Bandeira - Consolação
- 20) José Áureo Monjardim - Fradinhos
- 21) José Lemos de Miranda - Condusa
- 22) Lenir Borlote – Conquista
- 23) Marechal Mascarenhas de Moraes - Maria Ortiz
- 24) Maria José Costa Moraes - São Pedro III
- 25) Maria Stella de Novaes - Grande Vitória
- 26) Marieta Escobar - Santa Martha
- 27) Maruípe (antigo anexo do Ceciliano Abel de Almeida) - Itararé
- 28) Mauro Braga - Santa Tereza
- 29) Neuza Nunes Gonçalves - Nova Palestina
- 30) Otto Ewald Júnior - Itararé
- 31) Prezideu Amorim - Bomfim
- 32) Paulo Reglus Neves Freire - Inhaguetá
- 33) Paulo Roberto Viera Gomes - São Benedito
- 34) Regina Maria Silva - Inhaguetá
- 35) Rita de Cássia Oliveira - Resistência
- 36) Ronaldo Soares - Resistência
- 37) São Vicente de Paulo - Centro
- 38) Suzete Cuendet - Maruípe
- 39) Tancredo de Almeida Neves - São Pedro III
- 40) Verçenílio da Silva Pascoal - Joana D'Arc

Anexo B



PREFEITURA DE VITÓRIA
 Secretaria Municipal de Educação – SEME
 Secretaria Municipal de Saúde – SEMUS
 PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL



FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO PARA O PROGRAMA

1- IDENTIFICAÇÃO

Aluno/a: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____

EMEF _____ Série: _____ Turno: _____

Endereço completo: _____

Ponto de referência: _____

Telefones de contato: _____

Em caso de emergência, ligar para: _____ Tel.: _____

Tem alguma alergia? () Sim () Não

Toma alguma medicação controlada? () Sim () Não Qual? _____

Tem plano de saúde? () Sim () Não Qual? _____

Nº da carteirinha do plano e/ou prontuário da família na Unidade de Saúde: _____

2- FILIAÇÃO / RESPONSÁVEL:

Pai: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Escolaridade: _____ Religião: _____ Tel.: _____

Mãe: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Escolaridade: _____ Religião: _____ Tel.: _____

Responsável: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Escolaridade: _____ Religião: _____ Tel.: _____

Com quem mora: _____

Grau de parentesco: _____ Tel.: _____

3- SITUAÇÃO FAMILIAR:

() Falta de alimento em casa

() Desemprego: () Pai () Mãe () Responsável

() Morte: () Pai () Mãe () Irmão/s

() Penalização jurídica: () Pai () Mãe () Irmão/s () Responsável

() Uso indevido de álcool: () Pai () Mãe () Irmão/s () Responsável

() Uso indevido de drogas: () Pai () Mãe () Irmão/s () Responsável

4- OUTRAS INFORMAÇÕES:

Utiliza transporte escolar? () Sim () Não Motorista/telefone: _____

Quantos irmãos/irmãs tem: _____ (_____ mais velhos / _____ mais novos)

Tem apelido? () Sim () Não Qual? _____ Gosta do apelido? () Sim () Não

É mais dado a liderar ou a ser liderado? _____

É autoritário/a? () Sim () Não

É obediente? () Sim () Não

É responsável? () Sim () Não

Tem comportamento agressivo? () Sim () Não

Gosta de jogos esportivos? () Sim () Não Quais? _____

Gosta de brincadeiras? () Sim () Não Quais? _____

Com quem costuma brincar? Onde? Quando? _____

Tem muitos amigos? () Sim () Não Vive freqüentemente isolado/a? () Sim () Não

Participa de alguma atividade sócio-educativa? () Sim () Não

Qual/ais? _____

Informar os dias e horários: _____

Tem alguma deficiência? () Sim () Não Qual? _____

Quantos cômodos tem sua casa (indique a quantidade): Quartos: _____ Banheiro: _____

Quantas pessoas moram na casa? _____

Tem sua própria cama? () Sim () Não Com quem dorme? _____

Realiza algum trabalho remunerado? () Sim () Não Qual? _____

Ajuda financeiramente em casa? () Sim () Não

Ajuda nas tarefas de casa? () Sim () Não Como? _____

5- É atendido/a por alguma das instituições abaixo?

() Conselho Tutelar: () Centro () Maruípe () Outro: _____

() Projeto Sentinela/PAVIVIS () Ministério Público Estadual

() CIASE – Centro Integrado de Atendimento Sócio-Educativo

() Juizado da Infância e Juventude

() SOSF – Serviço de Orientação, Acompanhamento e Apoio Sócio-Familiar

() Bolsa Família () Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI

() Abrigo _____ Local: _____

() Igreja _____ Local: _____

() ONG _____ Local: _____

() Outros/as: _____

6- Outras informações que julgar importantes:

Pessoa entrevistada: _____ Parentesco: _____

Entrevistador/a: _____

Função do/a entrevistador/a: _____ Data: ____/____/____

Anexo C

Horário Semanal Vespertino

- **19/05/08 (Segunda - feira)**

11:30 às 12:00 – Higiene (Andréa)

12:00 às 12:30 – Almoço (Andréa, João Paulo e Caroline)

12:30 às 13:00 – Descanso – Turma 1 relaxamento no Laboratório de Ciências (Andréa)

Turmas 2 e 3: Descanso na quadra com jogos, leitura, música ambiente (João Paulo)

13:00 às 14:30 - Apresentação do Programa – Auditório (Todas as turmas)

14:30 às 15:30 - Turma 1: Oficina de Leitura e Escrita com a Izabel frente do Auditório.

Turma 2: Dinâmica de Grupo e Enquete – Quadra (Caroline)

Turma 3: Dinâmica de Grupo e Enquete no auditório (João Paulo)

15:30 às 15:50 – Lanche / Recreio (Todos)

15:50 às 17:30 – Turma 2: Oficina de Leitura e Escrita com a Izabel frente do Auditório.

Turma 1: Dinâmica de Grupo e Enquete (João Paulo)

Turma 3: Conhecer o 2º Tempo e a quadra do Village (Caroline)

- **20/05/08 (Terça - feira)**

11:30 às 12:00 – Higiene (Andréa)

12:00 às 12:30 – Almoço (Andréa, João Paulo e Caroline)

12:30 às 13:00 – Descanso – Turma 1 relaxamento no Laboratório de Ciências (Andréa)

Turmas 2 e 3: Descanso na quadra com jogos, leitura, música ambiente (João Paulo)

13:00 às 14:30 – Turma 1 – Dever de casa – entrada do auditório com a Caroline

Turmas 2 e 3 – Dever de casa no refeitório com João Paulo

14:30 às 15:30 – Turma 3 - Oficina de LIBRAS no laboratório de Ciências com a equipe do Lab.Pedagógico

Turma 1-Visita à ACACCI - monitora Lizete (João Paulo).

Turma 2- Jogos em frente ao auditório(Caroline)

15:30 às 15:50 – Lanche/Recreio

15:50 às 17:30 – Turma 1: Brincar na Fazendinha (Caroline)

Turma 2 e 3 João Paulo – Campo de futebol

- **21/05/08(Quarta - feira)**

11:30 às 12:00 – Higiene (Andréa)

12:00 às 12:30 – Almoço (Andréa, João Paulo e Caroline)

12:30 às 13:00 – Descanso – Turma 1 relaxamento no Laboratório de Ciências (Andréa)

Turmas 2 e 3: Descanso na quadra com jogos, leitura, música ambiente (João Paulo)

13:00 às 14:30 – Turma 1 - Dever de Casa Entrada do Auditório; com Caroline.

Turma 2 e 3 –Dever de casa no Refeitório com João Paulo.

14:30 às 15:30 – Turmas 1 – Caroline - bingo frente ao auditório

14:30 às 15:30 – Turma 2 e 3 – Segundo Tempo com os alunos.

15:30 às 15:50 – Lanche/Recreio

15:50 às 17:30 – Turma 1-Oficina de Educação para o Trânsito – Equipe da Secretaria de Segurança Urbana e Equipe do Integral (João Paulo)

Turma 2 e 3- Sala de Artes (Mírian e Caroline)

Anexo D



Anexo E

PARA USO RESTRITO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Vulnerabilidade social: uma posição de desvantagem frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos de cidadania de determinadas populações. Não se restringe à categoria econômica, passando por organizações políticas de raça, orientação sexual, gênero, etnia (Guareschi, 2007).

Risco social extremo: Situações/problemas vivenciados pela criança/adolescente e com repercussão na dinâmica escolar, como: todas as formas de violências (estrutural severa, física, psicológica, negligência, abuso sexual e *bullying*) ou desestruturação familiar advinda do uso indevido de drogas psicoativas, desemprego, penalização jurídica ou morte dos cuidadores.

INSTRUÇÕES:

Após preencher a ficha de avaliação, o profissional deverá indicar, no verso da primeira folha, algumas situações que deverão ser consideradas pelos demais profissionais que trabalham diretamente com a criança ou adolescente para garantir os encaminhamentos necessários e o devido acompanhamento.

Código	Situações	Código	Situações
100	Habitação precária / irregular	200	Situação de rua
101	Trabalho infantil	201	Repetência / evasão escolar
102	Pais / responsáveis desempregados	202	Vítima de <i>bullying</i>
103	Desatenção, negligência familiar	203	Baixa auto-estima
104	Maus tratos / violência doméstica	204	Suspeita de uso de drogas
105	Suspeita de abuso sexual	205	Usuário regular de drogas
106	Confirmação de abuso sexual	206	Liberdade Assistida (LA)
107	Exploração sexual	207	Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)
108	Alcoolismo na família	208	Semi-liberdade
109	Caso de incesto na família	209	Envolvimento com o tráfico
		210	Sexualmente ativo/a