

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO**

Luís Eduardo Cunha Thomassim

**O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA:
um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos
sociais esportivos**

**Porto Alegre
2010**

Luís Eduardo Cunha Thomassim

**O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA:
um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos
sociais esportivos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano – Linha de Pesquisa: Representações Sociais do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Marco Paulo Stigger

**Porto Alegre
2010**

Luís Eduardo Cunha Thomassim

**O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA:
um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos
sociais esportivos**

Conceito final: A

Aprovado em 09 de setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fernando Mascarenhas – UnB

Profa. Dra. Patrice Schuch – UnB

Prof. Dr. Marcelo Kunrath Silva – UFRGS

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – UFRGS

Café da manhã com Maria Eduarda

Pai, hoje eu acho que eu já cresci muito. Mas eu não quero crescer muito rápido.

Por que filha?

*Porque é muito perigoso.
Não é pai?*

Agosto/2010
(últimos dias para conclusão do trabalho)

Agradecimentos

Eu e a Ilda nos demos conta, tardiamente talvez, que algumas vezes ignoramos essas situações como uma oportunidade para agradecer pessoas que prescindiram de muitas coisas para que nossa escolarização fosse imprescindível. Se um doutorado for, entre outras coisas, algum tipo de conquista, com certeza pertence a estas pessoas. Talvez por isso, agradecemos pessoas que não lerão este trabalho.

Agradeço à minha mãe e a cada um de meus irmãos e irmãs “mais velhos”: foram eles que deram condições materiais e inspiração para as coisas que experimentei desde cedo. Graças a eles desfrutei de alguma margem de liberdade para fazer certas escolhas, margem que muitas vezes foi menor para que eles fizessem as suas. E aos meus irmãos mais novos, que nestas experiências mobilizaram minha vida de um jeito muito diferente cada um. Para todos vocês e suas queridas famílias: tenho alegria e orgulho de poder agradecê-los neste momento. Minha mãe é, especialmente, responsável por grande parte desta experiência familiar intensa e marcante.

Seu Félix e Dona Vina permitiram que eu desfrutasse de muito perto de suas admiráveis experiências de vida. Tenho orgulho de ter sido também aprendiz dos conhecimentos profissionais Seu Félix, revivendo em mim lembranças de meu pai. Muitas das trajetórias sociais que aparecem aos estudantes apenas como ficção teórica, foram de alguma forma experimentados por pessoas de carne e ossos como estas. Acima de tudo, suas histórias servem-me sempre como parâmetro para pensar sobre o “devido” lugar de um doutorado.

Gostaria de agradecer aqueles cujas ideias, saberes e inspirações eu tomei de assalto por tantas vezes. Desde já agradeço pelo convívio e contribuições decisivas em muitos momentos. Agradeço principalmente pelos muitos gestos e palavras de consideração e apreço para comigo e também pela solidariedade ao tema deste estudo:

Aos colegas que compartilharam momentos continuados de formação e de amizade, pelo apoio incondicional: Ileana Wenez, Raquel Silveira, Leandro Forell, Carlos Fabre Miranda, Flavio Mariante, Billy Graeff. Aos demais colegas que integram o GESEF/UFRGS. Um obrigado pelo suporte, incentivo e cumplicidade de Fernando González, em particular.

Aos amigos que acompanharam momentos importantes desta experiência, expressando reiteradas manifestações de afeto e de incentivo: José Damico, Anália Martins, Marco Antonio Mello e Edmilson dos Santos.

Àquelas pessoas cujas experiências profissionais inspiraram muitas trocas e influenciaram de tantas formas a realização desta pesquisa: Márcia Dreyer, Leila Thomassim e Ilda Costa.

Aos educadores e colegas com os quais muito aprendi em meus vínculos de trabalho simultâneo a formação acadêmica, particularmente, nas seguintes instituições: Trilha Cidadã, Escola José Mesquita, ACOMPAN.

Aos que colaboraram de forma decisiva no trabalho de campo, pelos muitos diálogos e trocas que se permitiram compartilhar comigo: Maitê de Freitas, André Lazzari, Shin Nishimura e Santa Margarita.

Àquelas que contribuíram com esta pesquisa, em diferentes momentos da busca e organização dos dados: Lorena Haack, Tatiana Borin, Bruna Oliveira, Marilene Dias e, especialmente, à Tainá Guimarães e Terena Guimarães.

Àquele que prestou suporte integral na organização e apresentação do material produzido, cujos gestos de dedicação e de solidariedade insistentes permitiram que o trabalho tenha chegado nesta fase: Mauro Myskiw.

Aos professores que dispensaram sempre grande generosidade e atenção à minha formação e na construção deste trabalho: Alex Fraga, Claudia Fonseca e Marcelo Kunrath da Silva.

Aos demais professores que integram a banca examinadora desta tese, pela atenção dispensada e pela disposição em avaliar o trabalho nas circunstâncias de prazos colocadas: Fernando Mascarenhas e Patrice Schuch.

À equipe do PPGCMH da UFRGS, pelo apoio, atenção e orientação permanentes: André, Ana e Rosane. Meu agradecimento ao Professor Flávio Castro, através do qual estendo meu obrigado aos professores do Programa. Da mesma forma, na figura do Professor e Diretor Vicente Molina Neto, agradeço a todos os trabalhadores da Escola de Educação Física da UFRGS.

Aos recentes colegas da UFPR Litoral, pelo trabalho intenso na construção de uma nova experiência de formação no ensino superior e pela compreensão e suporte em minha ausência nas semanas de conclusão deste trabalho: Leôncio Reis, Isabel Martines, Ricardo Sonôda, Suzane Oliveira, Manoel Lesama e Marcelo Silva.

Algumas pessoas são responsáveis pelas circunstâncias que possibilitaram esta pesquisa, pois estiveram envolvidas do início ao fim, de alguma forma. Qualquer palavra para referi-las limita o que penso e sinto. Mesmo assim, gostaria de registrar a importância que tiveram.

Aos trabalhadores das Instituições que me receberam para desenvolvimento das atividades de pesquisa, meu agradecimento por toda a atenção, paciência e disposição ao diálogo e meu reconhecimento ao desafio que se colocam em seu trabalho. Através destas pessoas, estendo a todos os demais trabalhadores de suas instituições minhas considerações: Santa Margarita, Carlos Penna, Tânia Lipert, Ana Dionello, Fernando Miranda, Clodoaldo Amaral, João Paulo de Oliveira.

Aos amigos moradores da Vila Fátima, pela permanente acolhida e disposição para conversarmos. Espero que meu agradecimento por tudo e a cada um esteja claro também nas páginas deste trabalho, naquilo que acaso eu tenha conseguido preservar de suas vidas, vozes e desejos.

Ao Professor Marco Paulo Stigger, pela importância que teve para que a formação acadêmica se colocasse em meu horizonte de alternativas. Pela aposta nesta “empreitada” como tese de doutorado, me permitindo prolongar esta formação, num momento em que as demandas da vida pessoal competiram com a atividade acadêmica. Mesmo com tua confiança e otimismo, espero que diante de mais uma “obra” inacabada, desta vez estejamos prevenidos e cientes dos defeitos do telhado, mas confiantes nos alicerces sobre os quais a construímos. Um muito obrigado especialmente por resistir num trabalho acadêmico coletivo.

Ao Paulo Thomassim, pela presença e suporte permanentes que deram condições a este trabalho. Entre equipamentos, recursos e tempo dispensados, espero que tua solidariedade tenha sido recompensada em algumas das noites como “babá” da Maria Eduarda.

À Ilda, pelo intraduzível companheirismo de todos esses quinze anos de casamento, e que nestes últimos meses foi testado ao limite. Quero agradecer todo teu apoio, incentivo e envolvimento e, principalmente, te lembrar o quão inspiradora és para mim.

RESUMO

Autor: Luís Eduardo Cunha Thomassim

Orientador: Marco Paulo Stigger

O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos

No contexto urbano no qual este estudo se realizou, na cidade de Porto Alegre (Brasil), o cotidiano das crianças e adolescentes que vivem em bairros populares é marcado pela oferta de programações esportivas, culturais e educacionais por parte de instituições sociais. Estas ações teriam por motivação propiciar espaços de “proteção social” e “vivências socializadoras” alternativos e complementares às atividades escolares regulares. Por um lado, essa mobilização de atores em torno de projetos sociais de esporte, cultura e lazer, é revelador de limites no modelo de escolarização destinado às crianças das classes populares. Por outro lado, esse cenário reflete a lógica dominante nas chamadas políticas sociais, na qual se combinam três aspectos: as instituições civis são envolvidas na execução de políticas, a focalização das ações em determinados grupos sociais e a visão salvacionista de algumas práticas culturais, como o esporte, a música e as artes. Soma-se a estas questões, uma abordagem pública fortemente moralizante sobre a vida das crianças pobres e suas famílias. Sobre esta realidade, muito se tem produzido academicamente. Nesta pesquisa, no entanto, tomamos esse quadro como a conjuntura na qual as crianças e adolescentes exercem uma experiência significativa de participação na vida social. Através de um trabalho etnográfico de dois anos, realizado com crianças e adolescentes em idade escolar de uma vila popular da cidade de Porto Alegre, buscou-se conhecer o sentido que as crianças e adolescentes atribuem às programações que frequentam e, a partir disso, discutir qual o lugar – simbólico e prático – que este vínculo ocupa em seu cotidiano. Para tal, o trabalho etnográfico voltou-se a buscar dados nas familiares das crianças, em suas relações de vizinhança e em suas experiências nas programações. Analiticamente, procurou-se suporte teórico em trabalhos etnográficos com grupos populares e nos estudos com - e sobre - crianças, produzidos no campo das ciências sociais. Procurou-se dar conta de uma abordagem relacional e interpretativa do objeto proposto. Assim, as experiências das crianças nos projetos sociais são apresentadas como formas de participação ativa nas relações sociais. Os sentidos de seus envolvimentos podem ser entendidos em torno de quatro dimensões de significados distintos, embora complementares: 1) como demandas relacionadas às condições de sobrevivência; 2) como interesse em ampliação e aprofundamento de vivências esportivas; 3) como formas de manterem-se vinculados a grupos de amizades; 4) como investimento em aquisições para o futuro. Por fim, destaca-se que, embora o número de crianças e adolescentes atingidos por estes projetos seja reduzido, comparado ao total de crianças do bairro, foi possível identificar uma repercussão simbólica das programações no contexto da vila, que extrapola o universo daqueles sujeitos que delas participam. Neste sentido, chama-se atenção para um tipo de “participação itinerante” das crianças e adolescentes nas programações esportivas, na medida em que ocorre um freqüente revezamento na oferta das atividades e também de seus participantes. Por sua vez, esta forma de participação social está diretamente vinculada ao que foi denominado de uma *experiência particular de infância*. Uma experiência social onde as crianças da vila pesquisada experimentam uma visibilidade pública específica, na qual são tomadas como público-alvo prioritário de projetos sociais, acompanhada de uma invisibilidade das condições sociais desiguais que produzem a pobreza. O estudo aponta ainda que os sentidos atribuídos pelas crianças e seus familiares às ações sociais, impõem

circunstâncias e desafios concretos tanto para as políticas públicas de esporte e como as de proteção à infância.

Palavras chaves: crianças e adolescentes; classes populares; projetos sociais esportivos; etnografia; políticas públicas.

ABSTRACT

Author: Luís Eduardo Cunha Thomassim

Advisor: Marco Paulo Stigger

THE “TARGET PUBLIC” IN POLITICS BACKSTAGE: a study on the everyday of children and teenagers that take part on sportive social projects

In the urban context in which this study took place, the city of Porto Alegre (Brazil), the everyday of children and teenagers that live in the lower class districts is marked by the offer of sportive cultural and educational programs by social institutions. These actions aim to provide spaces of “social protection” and “socializing experience” that are alternative and complementary to regular school activities. On the one hand, this mobilization of actors around sportive, cultural and educational social projects reveals limitations to the schooling model destined to lower class children. On the other hand, this scenery reflects the dominant logic in the so-called social politics, in which three aspects are combined: the civil institutions are involved in the execution of politics, the focus of the actions in determined social groups and the salvationist view of some cultural practices, such as sports, music and arts. In addition to these issues, there is a strongly moralizing public approach on the lives of poor children and their families. Academically, there is a lot being produced about this reality. In this research, however, we take this picture as the conjuncture in which children and teenagers have a significant participation in social life. Through a two-year ethnographic work, performed with children and teenagers in school age of a lower class district in Porto Alegre, we sought to know the meaning that children and teenagers give to the programs that they take part of, and from that we discuss which place – symbolic and practical – this link occupies in their everyday. For such, the ethnographic work sought for data in the children's families, their relations in the neighborhood and their experiences in the programs. Analytically, we sought for support in ethnographic works with lower class groups and studies with children produced in the social sciences field. We sought to have a relational and interpretative approach of the proposed object. Thus, the experiences of children in social projects are presented as forms of active participation in social relations. The meanings of their involvement can be understood in four dimensions of distinct, although complementary, meanings: 1) as demands related to the conditions of surviving; 2) as interest to extend and deepen sportive experiences; 3) as ways of being linked to friendship groups; 4) as investment for acquisitions for the future. Finally, we can highlight that, although the number of children and teenagers affected by this projects is low, compared to the total of children in the district, it was possible to identify a symbolic repercussion of the programming in the context of the neighborhood, which extrapolates the universe of the subjects that take part on it. In this sense, we call the attention to a kind of “itinerant participation” of children and teenagers in the sportive programs, as there is a frequent alternation on the offer of activities and also their participants. On its turn, this form of social participation is directly linked to what was called *particular childhood experience*. A social experience in which the children of the researched neighborhood experience a specific public visibility, being taken main target public for social projects, accompanied by an invisibility of the unequal social conditions that produce poverty. The study also points out that the meanings attributed by the children and their families to the social actions impose concrete circumstances and challenges not only for the sportive public policies but also for childhood protection policies.

Key-words: children and teenagers; lower classes; sportive social projects; ethnography; public policies.

RESUMEN

Autor: Luís Eduardo Cunha Thomassim

Director: Marco Paulo Stigger

EL “PÚBLICO OBJETIVO” EN LOS BASTIDORES DE LA POLÍTICA: un estudio sobre el cotidiano de niños y adolescentes que participan de proyectos sociales deportivos

El cotidiano de los niños y adolescentes que viven en barrios populares, en el contexto urbano en el cual se realizó esta investigación - ciudad de Porto Alegre (Brasil), es marcado por la oferta de proyectos deportivos, culturales y educativos por parte de instituciones sociales. Estas acciones tendrían por objetivo propiciar espacios de “protección social” y “vivencias socializadoras” alternativas y complementares a las actividades escolares regulares. Por un lado, esa movilización de actores en torno de proyectos sociales de deporte, cultura y recreación, es revelador de limitaciones en el modelo de escolarización destinado a los niños de las clases populares. Por otro lado, ese contexto refleja la lógica dominante en las llamadas políticas sociales, en la cual se combinan tres aspectos: las instituciones civiles son involucradas en la ejecución de políticas, la focalización de acciones en determinados grupos sociales y la visión salvacionista de algunas prácticas culturales, como el deporte, la música y las artes. Súmanse a estas cuestiones, un trato público fuertemente moralizante sobre la vida de los niños pobres y de sus familias. Sobre esta realidad, mucho se ha producido académicamente. En esta investigación, sin embargo, se toma ese cuadro como la situación en la cual niños y adolescentes ejercen una experiencia significativa de participación en la vida social. A través de un trabajo etnográfico de dos años, realizado con niños y adolescentes en edad escolar de un barrio popular de la ciudad de Porto Alegre, se buscó conocer el sentido atribuido por niños y adolescentes a los proyectos que frecuentan y, a partir de eso, discutir el lugar – simbólico y práctico – que este vínculo ocupa en sus cotidianos. Para tal, el trabajo etnográfico se orientó por la recolección de datos en las familias de los niños, en sus relaciones de vecindad y en sus experiencias en los proyectos. Analíticamente, se procuró sustentación en trabajos etnográficos con grupos populares y en los estudios con niños, producidos en el campo de las ciencias sociales. Se procuró conseguir un abordaje relacional e interpretativo del objeto propuesto. De este modo, las experiencias de los niños en los proyectos sociales son presentadas como formas de participación activa en las relaciones sociales. Los sentidos de sus vínculos pueden ser entendidos en torno de cuatro dimensiones distintas de significados, no obstante complementares: 1) como demandas relacionadas a las condiciones de sobrevivencia; 2) como interés en la ampliación y profundización de vivencias deportivas; 3) como formas de mantenerse vinculados a grupos de amigos; 4) como inversión en adquisiciones para el futuro. Finalmente, se hace hincapié que, aunque el número de niños y adolescentes alcanzados por estos proyectos sea reducido, comparado al total de niños del barrio, fue posible identificar, en el contexto de la comunidad, una repercusión simbólica de los proyectos que excede el universo de los sujetos que participan. En este sentido, se llama la atención para un tipo de “participación itinerante” de los niños y adolescentes en los proyectos deportivos, en la medida que acontece una frecuente rotación en la oferta de las actividades y también de sus participantes. A su vez, esta forma de participación social está directamente vinculada a lo que se ha denominado de una *experiencia particular de infancia*. Una experiencia social donde los niños de la comunidad investigada experimentan una visibilidad pública específica, en la cual son tomadas como público objetivo prioritario de proyectos sociales, acompañada de una invisibilidad de las condiciones sociales desiguales que producen la pobreza. El estudio apunta todavía, que los sentidos atribuidos por los niños y sus

familias a las acciones sociales, imponen circunstancias y desafíos concretos tanto para las políticas públicas de deporte, como para las de protección a la infancia.

Palabras clave: niños y adolescentes; clases populares; proyectos sociales deportivos; etnografía; políticas públicas.

LISTA DE SIGLAS

AFASO	- Associação Famílias em Solidariedade
ALAN	- Associação Liga de Amparo aos Necessitados
CBCE	- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	- Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer
CEEE	- Companhia Estadual de Energia Elétrica
CONBRACE	- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CT	- Conselho Tutelar
CTG	- Centro de Tradições Gaúchas
DEMHAB	- Departamento Municipal de Habitação
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	- Escola Superior de Educação Física
FASC	- Fundação de Assistência Social e Cidadania
FEBEM	- Fundação do Bem Estar do Menor
FICAI	- Ficha de Encaminhamento do Aluno Infrequente
GESEF	- Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física
GTT	- Grupo de Trabalho Temático
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	- Ministério da Educação
MOVA	- Movimento de Alfabetização de Adultos
ONG	- Organização não Governamental
PELC	- Programa Esporte e Lazer da Cidade
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMPA	- Prefeitura Municipal de Porto Alegre
RMPA	- Região Metropolitana de Porto Alegre
SASE	- Serviço de Apoio Sócio Educativo
SME	- Secretaria Municipal de Esportes
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
SNDEL	- Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer
UDH	- Unidades de Desenvolvimento Humano
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da UDH no espaço da cidade.....	64
Figura 2 - Comparação da densidade demográfica com outras UDHs.....	65
Figura 3 - Comparação percentual da população de até 15 anos de idade.	66
Figura 4 - Localização das escolas públicas no bairro	68
Figura 5 - Distribuição de espaços públicos voltados para o esporte e o lazer	69
Figura 6 - Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário, por idade.	71
Figura 7 - Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário, por série escolar. ..	71
Figura 8 - Formas de acesso aos projetos	77
Figura 9 - Distribuição de entidades de atendimento diário e vagas/atendimento	78
Figura 10 - Relações entre entidades e projetos	79
Figura 11 - Relação entre projetos e escolas (divulgação, inscrições ou atendimento)	80
Figura 12 - Abordagem das práticas corporais na programação	81
Figura 13 - Atividades por práticas corporais	82
Figura 14 - Oferta das modalidades ou práticas nos 24 projetos.....	82
Figura 15 - Quantidade de atividades no turno inverso da escola.....	83
Figura 16 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, dos meninos.....	84
Figura 17 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, das meninas.....	84
Figura 18 - Espaços de acesso ao esporte, por escola	85
Figura 19 - Comparação dos espaços de acesso ao esporte, por escola.	85
Figura 20 - Lugares mais citados nas atividades extra-turmo escolar	86
Figura 21 - Caso da Criança 1: espaços de participação simultânea	87
Figura 22 - Caso da Criança 2: espaços de participação simultânea	87
Figura 23 - Caso da Criança 3: espaços de participação simultânea	87
Figura 24 – Sobreposição dos casos – estímulo coletivo aos vínculos simultâneos	88
Figura 25 - Número de projetos por ano (24 projetos).....	89
Figura 26 - atendimentos diários no universo estimado de crianças da comunidade (4.100 crianças entre 7 a 14 anos).....	90
Figura 27 – Moradores da mesma casa	99
Figura 28 - Família (filhos e netos) de Dona Helena	115
Figura 29 - A foto no Clicrbs “flagra” Pedro assistindo a retirada dos corpos, como as imagens da TV já haviam revelado à sua avó.	122
Figura 30 - Lugares mais citados nas atividades extra-turmo escolar	147
Figura 31 - Quantidade de atividades no turno inverso da escola.....	165

Figura 32 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, dos meninos.....	165
Figura 33 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, das meninas.....	166
Figura 34 - Binho.....	219
Figura 35 - Mônica: da “linha” (01) para o “gol” (02) no torneio pelo time da Escola	227
Figura 36 - Miro: Jogando “fora de posição” (01); Irmão que dorme até as 10h ao invés de ir ao Projeto de Esportes (02); Bicicleta nova comprada com o dinheiro do trabalho (03).....	227
Figura 37 - Binho: Chuteiras do pai (01); Chuteira “sem condições” (02); Teste, jogando de atacante, “sem pegar na bola” (03); Futebol no “Panamá” com calção da Escolinha (04); Diretor de categoria de base comunica aos “aprovados” o valor da mensalidade. Ao lado, quatro meninos selecionados aguardam para conversar com o dirigente (05).	228

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Área territorial UDH Bom Jesus - Vilas	64
Tabela 2 - Comparação das características populacionais entre bairros	65
Tabela 3 - Indicadores de vulnerabilidade.....	66
Tabela 4 - Indicadores de escolaridade.....	67
Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa (%) de estudantes, por escola.	70
Tabela 6 - Distribuição de meninas e meninos que responderam o questionário.....	70
Tabela 7 - Locais de moradia dos estudantes	72
Tabela 8 - Número de moradores na residência	72
Tabela 9 - Familiar responsável.....	72
Tabela 10 - Atividades esportivas/corporais oferecidas pelos projetos.....	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições com esporte em suas programações.....	73
Quadro 2 - Vínculos com políticas ou programas sociais	74
Quadro 3 - Classificação da relação dos projetos com o esporte	75
Quadro 4 - Estruturas utilizadas para programações esportivas.....	75
Quadro 5 - Frequência do atendimento, vagas e origem do público atingido.....	77
Quadro 6 - Informações sintéticas sobre famílias visitadas	97
Quadro 7 - Dados sobre a trajetória de seis (06) filhos de Pacheco e Alda.....	107
Quadro 8 - Agenda semanal de João e de seus diversos espaços de circulação.....	111
Quadro 9 - Sentidos das práticas de família em relação à posição social (FONSECA, 2009, p. 283).....	132
Quadro 10 - Informações dos casos (referentes a 2009)	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	22
1.1 A criança pobre como problema social	31
1.2 Pesquisas sobre projetos sociais e políticas de esportes	38
1.3 A construção do objeto e dos objetivos do estudo	44
2 METODOLOGIA.....	48
3 A VILA FÁTIMA: ESPAÇO SIMBÓLICO DA POBREZA NA CIDADE E OFERTA DE PROGRAMAÇÕES SOCIAIS.....	60
3.1 Sistematização dos dados: o contexto urbano-territorial.....	63
3.2 Dados sobre a oferta de projetos sociais.....	69
3.3 Dados sobre participação de crianças em projetos sociais	83
3.4 Propondo algumas reflexões preliminares.....	88
3.5 Informação e acesso aos projetos: redes e espaços de agenciamento de adesões	91
4 O ESPAÇO DAS RELAÇÕES FAMILIARES	94
4.1 Relações familiares: trajetórias, falas e contextos	96
4.1.1 “ <i>A gente tem que contar com ajuda</i> ”: <i>a família de Binho, trajetórias e interações com serviços assistenciais</i>	98
4.1.1.1 Seu Pacheco: “gente pobre que nem nós”	100
4.1.1.2 A mãe, as atividades dos filhos e as instituições	102
4.1.2 <i>As conversas com Dona Tereza, mãe de João</i>	108
4.1.2.1 A agenda semanal de João.....	110
4.1.3 <i>Mãe, avó e agente: Dona Helena e seu grupo familiar</i>	114
4.2 Estudos sobre família nos meios populares.....	123
4.3 Família, classe e periferia no Brasil.....	126
4.3.1 <i>Coletivização das responsabilidades sobre as crianças</i>	130
4.3.2 <i>Instabilidade das relações conjugais e extensão da família</i>	131
4.3.3 <i>Mobilidade de crianças e a fluidez da casa</i>	133
4.3.4 <i>Estímulo à interação social</i>	135
4.4 Uma atualização de cenários: as famílias pobres em meio à oferta de projetos sociais deste início do século.....	138
4.4.1 <i>Alternativas de ocupação e socialização das crianças</i>	139
4.4.2 <i>Expectativas quanto às oportunidades para o futuro da criança ou da família</i>	141
4.4.3 <i>A barganha familiar através do atendimento da criança</i>	143
5 O ESPAÇO DAS RELAÇÕES DE PARES: AS CRIANÇAS EM AÇÃO	147
5.1 Alguns suportes dos estudos com crianças.....	148
5.2 Entre brincar na rua e estar em “atividades”	151
5.3 Do “fazer um jeito” ao “largar na mão”	155
5.4 Ausências e presenças das meninas.....	164
5.4.1 <i>E jogaram juntas... enquanto durou a infância</i>	174
5.5 Conflitos com a mediação pedagógica dos jogos	180

5.5.1	<i>Entre o esporte pedagogizado e o jogo de bola num sábado pela tarde</i>	186
5.5.2	<i>Uma análise das lógicas de jogar</i>	187
5.5.3	<i>Um jogo com as lógicas de analisar</i>	189
6	TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO	194
6.1	Entre jogar bola e treinar: oportunidades ou preferências.....	196
6.2	Mônica joga bola, Vanessa treina: “a gente tem que fazer o que tem o dom”	203
6.3	Miro e Binho: <i>peneirando</i> expectativas e projetos	206
6.4	Valores, sentimentos e sentidos.....	223
6.5	Fotografias: entre envolvimento e investimentos no esporte.....	227
7	DA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS À EXPERIÊNCIA DE UMA INFÂNCIA	
	“PÚBLICO-ALVO”	229
7.1	A participação itinerante em projetos sociais	229
7.2	O “foco nos vulneráveis”	236
7.3	Presenças e usos simbólicos dos projetos no cotidiano	244
7.4	Uma experiência particular de infância: ser uma criança potencialmente “público-alvo”	247
8	EXPECTATIVAS SOCIALIZADORAS COM O ESPORTE	251
8.1	Mitos e crenças do público atendido e da mudança da realidade social.....	251
8.2	O esporte entre crianças e jovens pobres: do “serve” ao “significa”	261
8.3	Do “significa” ao “direto social”	264
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARRANDO SENTIDOS AOS SENTIDOS	270
	REFERÊNCIAS	277
	APÊNDICES	286

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da relação de crianças e adolescentes de classes populares com as programações sociais esportivas fora do turno escolar. No contexto urbano no qual este estudo se realizou, na cidade de Porto Alegre (Brasil), o cotidiano das crianças e adolescentes que vivem em bairros populares é marcado pela oferta de programações esportivas, culturais e educacionais por parte de instituições sociais. Estas ações teriam por motivação propiciar espaços de “proteção social” e “vivências socializadoras” alternativos e complementares às atividades escolares regulares. Por um lado, essa mobilização de atores em torno de projetos sociais de esporte, cultura e lazer, é revelador de limites no modelo de escolarização destinado às crianças das classes populares. Por outro lado, esse cenário reflete a lógica dominante nas chamadas políticas sociais, na qual se combinam três aspectos: as instituições civis são envolvidas na execução de políticas, a focalização das ações em determinados grupos sociais e a visão salvacionista de algumas práticas culturais, como o esporte, a música e as artes. Soma-se a estas questões, uma abordagem pública fortemente moralizante sobre a vida das crianças pobres e suas famílias.

Sobre esta realidade, muito se tem produzido academicamente. O uso do esporte em programações deste tipo foi alvo de muitos debates da Educação Física que, no Brasil, produziu análises críticas a respeito da visão ingênua e salvacionista vinculada aos usos sociais do esporte. Mas o acúmulo deste debate, embora contribua para a formulação de análises sobre projetos sociais esportivos, não esgota as questões envolvidas. Boa parte da atenção acadêmica da Educação Física ao tema, assim, se dá associando as análises críticas quanto ao uso do esporte às questões relacionadas ao tema das políticas públicas neste setor. É atravessado por esta combinação temática que o campo de debates acadêmico e social sobre os projetos sociais esportivos se movimenta, polarizado entre posições críticas e posições otimistas, acentuadamente.

Independente do teor dos debates produzidos, estes possuem em comum uma carência de diálogo com o chamado “público-alvo” destas programações. Isto resulta numa dupla anulação das representações e práticas deste segmento social, seja por sua condição de pobreza, seja pela condição de crianças e adolescentes. Assim, neste trabalho, procuro compreender os sentidos dos projetos sociais também a partir das ações e representações daqueles que constituem seu público-alvo, tomando-os como atores ativos no espaço de relações no qual os projetos são desenvolvidos.

Assim, a pesquisa propõe o tema da participação das crianças nos projetos sociais, privilegiando como informantes aqueles que normalmente são vistos como objeto das políticas. O objetivo deste estudo foi compreender o lugar que a participação das crianças nos projetos sociais esportivos ocupa na vida dessas mesmas crianças. Analiticamente, procurei suporte em trabalhos etnográficos com grupos populares e nos estudos com crianças, produzidos no campo das ciências sociais, através dos quais procurei também sustentar uma abordagem relacional e interpretativa do objeto proposto. Através da pesquisa etnográfica, realizado com crianças e adolescentes em idade escolar de uma vila popular da cidade de Porto Alegre, busquei conhecer o sentido que as crianças e adolescentes atribuem às programações que freqüentam e, a partir disso, discutir qual o lugar – simbólico e prático – que este vínculo ocupa em seu cotidiano. Para tal, o trabalho etnográfico voltou-se a buscar dados nas famílias das crianças, em suas relações de vizinhança e em suas experiências nas programações.

O resultado deste investimento acadêmico está apresentado aqui em capítulos bastante diversos entre si, inclusive quanto aos seus momentos, modos e objetivos de confecção. No capítulo três, valendo-me de um relatório de pesquisa originalmente destinado a retornar dados às instituições pesquisadas, são apresentados dados referentes ao contexto urbano e territorial do local onde a pesquisa de campo se desenvolveu. Além disso, utilizando fontes disponíveis e instrumentos próprios da pesquisa, apresento dados sobre a oferta de projetos sociais que possuem esporte em suas programações. Complementa este capítulo, ainda, dados referentes a presença das crianças nestas programações ofertadas. O objetivo do capítulo é essencialmente descritivo, embora esteja também procurando dar conta da diversidade de atores que atuam naquele contexto, além também dos vários lugares que o esporte ocupa nas programações sociais.

O capítulo três conclui chamando atenção para as formas de acesso das crianças aos projetos e anuncia, por sua vez, dois espaços de relações não institucionais onde circulam, além das informações sobre as programações, também alguns sentidos e usos atribuídos a estas: os espaços das relações familiares e os espaços das relações das crianças e adolescentes entre os pares. Na sequência, o capítulo quatro introduz os dados produzidos através da etnografia, destinando-se a compreender como as relações familiares nos meios populares produzem certos sentidos sobre esta presença das crianças. Para tal, são apresentadas algumas das famílias que puderam ser pesquisadas e que representam trajetórias diferentes entre si na relação com estas programações. Realizo, a seguir, um diálogo com a bibliografia sobre

famílias dos grupos populares e busco indicar os efeitos mais recentes destas interações com as instituições sociais sobre as representações e práticas de infância das famílias.

Dedico o capítulo cinco ao registro de dados obtidos junto às crianças e adolescentes, em espaços pouco governados pela condução pedagógica dos adultos. Basicamente trato do brincar, do brigar e do jogar, em suas dimensões simbólicas entre os grupos. Mas também me proponho a chamar atenção para a relação entre as crianças como situadas no contexto da experiência cultural da Vila, ilustrando, por exemplo, especificidades da experiência das meninas com o futebol. O objetivo deste capítulo foi chamar atenção para as experiências, aprendizados e sentidos produzidos entre os grupos de pares experimentados, em simultâneo, com as outras experiências socializadoras institucionalizados, como a escola e os projetos.

No capítulo seguinte, sigo recorrendo a descrições etnográficas para apresentar, agora, algumas trajetórias particulares de adolescentes com o esporte e com as programações que o promovem. O propósito destas descrições é, a exemplo do capítulo das famílias, chamar atenção para as diferenças de sentidos em jogo, sem, no entanto, perder de vista que mesmos distintos entre si, estes sentidos estão amarrados a experiências sociais comuns. Assim, segundo a leitura que proponho, eles ilustram variações dentro de um universo de possibilidades restritas, embora não prescritas.

Uma sinalização inicial de uma categorização das experiências e sentidos dos projetos para seus frequentadores se inicia neste capítulo seis, mas é apenas apresentada de forma mais esquemática no capítulo sete. Além deste propósito, o capítulo sete procura dar conta de sugerir um efeito mais amplo da experiência das crianças estudadas. Para isso procuro avançar desta sistematização dos sentidos que os projetos têm para os participantes, para uma descrição dos enquadramentos práticos que as instituições operam ao tentar acessar seu público-alvo. Após isso, procuro mostrar que, além do que ocorre entre os que participam efetivamente dos projetos, entre aqueles que não os frequentam os projetos podem fazer-se presentes simbolicamente, o que acaba também por ordenar as experiências de infância de uma forma particular. Pretendi chamar atenção a esta experiência particular, chamando-a de uma experiência de infância “público-alvo”, condição na qual toda a criança pobre deste contexto é potencialmente passível de enquadramento, ainda que isto se faça à custa do não reconhecimento de seu pertencimento de classe.

No capítulo oito, alterando novamente o estilo e objetivo do texto, apresento um ensaio que articula temas que, embora presentes desde o início do trabalho, não receberam sua atenção. Mais do que isso, a proposta foi inclusive fazê-lo já no formato de um texto a propiciar diálogo com aqueles que se encontram em posição mais *aplicada* em relação ao

tema, sejam gestores ou educadores. Refiro-me às expectativas em relação ao uso do esporte nos projetos sociais com base em determinados conteúdos socializadores. Após este capítulo, minhas considerações finais representam ainda um esforço de amarração dos capítulos, levando em conta que os seus resultados não estão naturalmente encadeados entre si, necessitando, portanto, de análises que lhes atribuam sentido de conjunto.

A extensão do trabalho reflete um momento atual desse meu processo de formação acadêmica e muito do que está aqui expressa tanto limitações para análises mais precisas e densas, como a euforia de compartilhar os dados que foram obtidos através do trabalho de campo e submetê-los a outros olhares. A devida amarração deste conjunto de dados, através de análises que avancem ainda mais para responder aos objetivos da pesquisa, é ainda incipiente, mas de alguma forma seu caminho está sendo feito nas páginas deste trabalho.

Cabe ainda dizer que não foram incluídos nesta tese dados e análise referentes às práticas e lógicas utilizadas pelos agentes dos projetos, no desenvolvimento das atividades esportivas, em particular, e nas rotinas com as crianças, de uma forma geral. Este material permitiu desenvolver análises sobre a participação do “público-alvo” nas *cejas*, não apenas nos *bastidores*, dos projetos sociais. Contudo, isso se mostrou um conteúdo que requer um espaço separado deste, considerando-se os limites do momento para realizar análises adequadas e para integrar esta versão, já extensa, do trabalho.

1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O ponto de partida para a construção da pesquisa não foi tanto a problematização dos projetos sociais em si, seus discursos ou intenções e as respectivas diferenças entre estes e suas práticas e expectativas, nem mesmo sobre como estes materializariam *políticas de dominação neoliberais* ou *estratégias de governo da infância e da pobreza*. O ponto de partida distingue-se das abordagens mais recorrentes entre os estudos acadêmicos que debatem o tema: trata-se das formas como as crianças se relacionam com estes espaços. A partir do contato com meninos e meninas participantes de projetos sociais, a ideia foi explorar o cotidiano das crianças de um bairro pobre, procurando promover o estranhamento de banalidades (como o jogo de bola aos finais de semana, os locais de preferência e as pequenas “indisciplinas” com horário e frequência em atividades dirigidas). A proposta é colocar em debate as margens de manobra que permitem às crianças atuarem com relativa autonomia; os papéis desempenhados na interação com adultos; e as relações sociais das quais são participantes ativas (COHN, 2005).

Têm sido cada vez mais freqüente as análises sobre a elaboração e a implementação de políticas para a infância pobre. Com a preferência por objetos cujo vetor indicativo da ação sempre parte de sujeitos adultos (e, via de regra, de outros grupos sociais) para apontar na direção das crianças pobres, raramente dá-se atenção a existência de vetores de ação multidirecionais, inclusive os que partiriam das crianças dirigindo-se aos agentes e aos espaços de socialização com quem/onde convivem. Noutro extremo, temos as pesquisas que valorizam a autonomia do recorte geracional como categoria de análise, tomando com foco as crianças *em si*, suas brincadeiras e relações construídas sem a interferência adulta, ou longe do alcance dela.

Assim, para tomar o envolvimento de crianças pobres com programações sociais esportivas como objeto de análise, foi necessário recusar, de um lado, o *adultocentrismo* e evitar, de outro, o *autismo cultural* das experiências infantis. Em outros termos, implicou equilibrar-se entre o excesso de atenção ao contexto, anulando sujeitos, e o isolamento dos sujeitos de qualquer constrangimento social.

Seguindo a sugestão de que o trabalho de campo, na pesquisa etnográfica, explore os estranhamentos, a seguir procuro reconstruir o objeto de estudo, compartilhando uma

sequência de situações as quais foram tomadas como emblemáticas para refinar a abordagem que pretendi imprimir às relações em foco.

Os projetos como experiências cotidianas

Entre 2002 e 2004 participei de uma atividade de ensino e extensão universitária, cujo objetivo era conhecer e atuar junto a crianças da Vila Fátima, uma das vilas que constituem o bairro Bom Jesus. Em função de minha proximidade com a vila, acabei fazendo a mediação inicial entre uma demanda de lideranças locais e a Escola de Educação Física/UFRGS e, na sequência, integrei a equipe de planejamento e execução do projeto.

Na época, o bairro Bom Jesus havia constado num levantamento da Prefeitura como o bairro de origem de grande parte das crianças que circulavam ou dormiam nas ruas do centro de Porto Alegre. A sugestão inicial de haver uma programação esportiva para intervir nesta realidade, feita por um agente comunitário, era motivada pela divulgação deste dado. A definição da vila Fátima como local de atuação era tanto pelo reconhecimento dos índices de pobreza e vulnerabilidade da população, como pela identificação da carência de serviços voltados a crianças fora do turno escolar.

Aquela experiência produziu uma circunstância importante para a pesquisa que gerou esta tese, que foi o contato com crianças e adolescentes entre cinco e dezesseis anos, que alguns anos mais tarde puderam ser contatados para a finalidade da pesquisa. Mas, de forma mais determinante ainda, aquela experiência também possibilitou o estranhamento de uma situação que se fez notar apenas pela aproximação em escala microssocial: ela permitiu perceber a participação simultânea de algumas crianças em mais de um projeto social, voltado, de um jeito ou de outro, a intervir na realidade delas.

Esta situação mostrava que a realidade local era conformada por mais sutilezas e por arranjos mais complexos do que a imagem que se reproduzia com facilidade sobre a Vila, onde Vila Fátima era considerada um território desassistido de trabalhos sociais, onde muitas *crianças carentes* esperam por programas que tentem alterar sua realidade.

Essa situação sugeria algumas questões iniciais: como, numa realidade com tantas demandas por atividades, algumas crianças estavam freqüentando duas, três ou até quatro programas diferentes? O que significava - para o cotidiano destas crianças - freqüentar várias atividades num mesmo período? E como isso se relacionava com a “inclusão”, o “resgate da

cidadania” e a “construção de uma perspectiva de vida” para essa criança¹? Como ficam estas representações diante – entre outros exemplos possíveis - da agenda de Miro, um menino que nos anos de 2007 e 2008, entre seus doze e treze anos de idade, administrava participações em três projetos sociais diferentes?

No projeto que funciona numa instituição ao lado de sua escola (o SASE), e a uma quadra de sua casa, no qual está vinculado desde 9 anos, Miro tem a possibilidade de ser atendido de segunda a sexta-feira no turno da manhã, recebendo alimentação e tendo acesso a oficinas pedagógicas, recreativas e artísticas. Em 2007 ele começou a participar de um projeto social com programação vinculada ao esporte (Projeto Show de Bola), cujas atividades ocorriam no campus esportivo de uma universidade no bairro vizinho, para onde se deslocava num ônibus do projeto, que circulava (buscando os participantes) pelos bairros atingidos pela programação (quatro bairros diferentes, fronteiros com o campus da universidade). Além do transporte, uniforme e acesso ao esporte, recebia um lanche. Em 2008, seu atendimento neste projeto ocorria em três manhãs da semana, o que permitia que nas duas manhãs que restavam, ele mantivesse seu vínculo com o SASE da instituição próxima de sua casa, que até então frequentara diariamente. Mas em 2008 a escola na qual estudava passou a implementar um programa voltado para atender crianças e adolescentes fora do turno escolar, com atividades desenvolvidas na própria escola. Várias oficinas eram planejadas e a oficina de futebol passou a ocorrer nas terças-feiras entre as 11h e 12h. Embora a terça-feira fosse um dia preenchido na agenda de Miro, ele passou a administrar a sua frequência no projeto esportivo, para dar conta de acompanhar os “treinos” de futebol na escola. Eventualmente, iniciava suas manhãs de terça na entidade perto de sua casa, e depois – perto das 11 horas - liberava-se para ir para a escola.

Cada um destes projetos possui objetivos que gozam ampla legitimidade e reconhecimento social: o programa sócio-educativo perto de sua casa é voltado para o trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade social e, como veremos, tem sido um serviço amplamente requisitado pelas famílias das crianças para complementar a ocupação do tempo dos filhos. O projeto esportivo, que ocorre nas instalações de uma universidade, pretende atuar com crianças vulneráveis, atraindo-as através do esporte e possibilitando interação com crianças de outros bairros vizinhos. O projeto na escola pretende promover cidadania e tornar-se “escola de turno integral²”.

¹ Aspectos recorrentes em propostas de projetos sociais.

² Essas características e objetivos foram encontrados em documentos dos referidos projetos e em conversas com os seus realizadores.

À parte qualquer discussão de mérito sobre tais propósitos, o que se busca compreender não é tanto como são pensados, planejados e implementados os projetos sociais que visam intervir na realidade dramática de seu público-alvo, mas como as crianças e suas famílias se relacionam com esta oferta de programações, fato que acaba sendo, em parte, integrante de seu cotidiano. Ou seja, no contexto pesquisado (por vezes marcado por uma sobreposição na oferta de programações), os projetos nem sempre são novidades que irrompem a realidade das crianças e das famílias, mas espaços mais ou menos acessíveis que atravessam o campo de possibilidades de suas experiências cotidianas. Se a participação num projeto não é a rotina de todos, a convivência com essas ações sociais compõe um cenário familiar para muitos.

O ano de 2008 ainda não estava encerrado e Miro ainda iria mudar sua rotina semanal. Em novembro ele participou do *peineirão* do São José³ e passou a frequentar os treinos da escolinha de futebol nas manhãs de terças e quintas. Havia também começado a trabalhar como ajudante numa estofaria, na mesma rua onde mora, isso nas segundas, quartas e sextas pela manhã. A estas alturas, o programa socioeducativo e o projeto de esporte já haviam sido abandonados diante de novas “oportunidades”. À época, quando perguntei sobre sua participação nos treinos de futebol da escola (às 11 horas da manhã, nas terças), ele me respondeu com exclamação: “É muita coisa sôr... bah!”. Mesmo assim, disse que pretendia chegar a tempo dos treinos da Escolinha para participar da oficina de futebol da escola. Assim, em 2009, durante quase todo o ano, se manteve vinculado ao trabalho, à escolinha do São José e à oficina de futebol na escola, embora com novos horários. Porém, acrescentou um novo compromisso: uma oficina de comunicação comunitária no horário noturno, oferecida como parte da programação do projeto de escola de turno integral.

Devo acrescentar ainda que durante os últimos três anos, aos finais de semana, com frequência irregular, nosso participativo interlocutor visitava as atividades do Projeto Escola Aberta especialmente pelas tardes de sábados e domingos. Duas vezes por mês, no sábado pela manhã, ele frequentava uma escolinha de futebol numa cidade do interior, cujo vínculo se estabeleceu através de tios e primos que lá residem.

Não se pode supor que a oferta de projetos seja maior do que a procura, nem que não exista demanda por mais vagas ou por mais programações. O envolvimento simultâneo em vários projetos não se aplica à maioria das crianças, embora, como veremos, a própria dinâmica que o gera não permita estimá-lo facilmente em percentuais. Mas estes casos

³ Clube de futebol da cidade.

particulares – como o currículo e a “agenda” de Miro - nos podem servir para colocar em debate as lógicas gerais da oferta e da procura de projetos sociais, como expressão de relações emergentes diante das configurações atuais das políticas sociais.

Em especial, podem provocar-nos a pensar sobre a difusão da imagem idílica da criança pobre, vitimada pela miséria e abandono familiar, que precisa ter sua realidade alterada urgentemente, resgatando-a de um destino dramático. Na grande maioria dos discursos sobre projetos de proteção às crianças e adolescentes, o cotidiano destes - suas famílias, casas e bairro - é sempre tomado como pólo negativo de sua realidade, enquanto as relações encontradas nos projetos são um contraponto, onde experimentaríamos valores e relações positivas.

Ora, o caso que narrei brevemente chamava mais atenção pela mobilização do próprio Miro - no sentido de experimentar as atividades dos Projetos -, do que por uma realidade em risco, premente de ajuda externa para ser subtraído de um círculo de relações de risco e problemáticas. Tais experiências (nos projetos) tornaram-se parte do seu cotidiano, e não parênteses em relação a este.

Do drama à trama: negociando vínculos com espaços opostos de socialização

Se a vida de Miro é menos evidente pela dramaticidade do que por suas buscas de experiências, o caso dramático de Nilton não é menos intrigante. Em março de 2008, ele foi assassinado antes que eu conseguisse concretizar uma visita à sua família. O caso de Nilton me foi apresentado por Cecília, pedagoga que atuava no serviço de assistência ao qual estava ligado, junto com seus dois irmãos mais novos e sua mãe. Ele frequentava quatro projetos sociais diferentes, mais ou menos nos mesmos moldes de Miro, e destacava-se pelo interesse em programações esportivas, aspecto que o havia colocado na minha lista de casos a buscar aproximação. A diferença, no entanto, era que ele andava envolvido com o tráfico, como era de conhecimento de técnicos que o acompanhavam. O seu assassinato ocorreu numa madrugada dentro da vila, aos 15 anos de idade, com “14 tiros na cabeça”, como se noticiou nas páginas policiais de jornais da cidade.

Recebi a notícia através de um telefonema de Cecília. Falamos sobre essa proximidade com casos que estão “se perdendo”, mas que continuam vinculados aos serviços, sobre um dos seus irmãos mais novos e de como ele se manifestava seguindo os rumos do mais velho, e

ainda sobre uma possível continuidade do conflito através dos membros da família (percepção que corria entre pessoas que presenciaram o “clima” no velório de Nilton).

Sua morte abalou também outras pessoas que lhe acompanhavam mais de perto. A técnica mais envolvida no acompanhamento do caso, uma psicóloga do serviço que se transferiu para outro setor com os desdobramentos da tragédia, mesmo depois de um ano e meio do fato, não se dispôs a me receber para ser entrevistada para a pesquisa (apesar da mediação de pessoas próximas a ela).

Dona Helena (agente do Programa Escola Aberta e colaboradora que iria me apresentar à Dona Diva, sua vizinha e mãe de Nilton) estava bastante tocada pelo assassinado do menino, a quem havia encontrado armado numa noite da semana anterior e que – diante do apelo dela para que fosse para casa – teria dito: “agora já é tarde tia, ou mato ou morro!”. Ela contou-me também que no dia do crime, a mãe de Nilton teve um pressentimento ruim e foi atrás dele para convencê-lo a ir para casa - mas ele havia dito que “sabia se cuidar”.

Retomar essas notas de campo narrando o impacto do fato sobre essas pessoas, ajuda a mostrar que Nilton estava conectado a uma rede de serviços e de relações, mais do que a projetos pontuais. Se o caso de Miro sugere que os projetos podem estar integrados ao cotidiano e não se opõem a ele, o caso de Nilton nos provoca perguntas sobre as margens de negociação que os meninos e as meninas estabelecem ou dispõem para vincularem-se simultaneamente a espaços de socialização situados em campos morais supostamente conflitantes ou até opostos.

Práticas banais e suas conseqüências nada desprezíveis: refinando o objeto

Ficando apenas nestas notas para introduzir essa abordagem ao objeto de estudo, corre-se o risco de fazer parecer que são as conotações de exotismo e dramaticidade dos casos descritos que sugerem alguma relevância particular ao debate proposto. Sabendo que a questão da infância comporta alta carga emocional (FONSECA & CARDARELLO, 2009) e mesmo não sendo imune a isso, o recorte desta pesquisa não se revela nas situações extraordinárias. Ele se faz presente em inúmeras situações banais, que escapam da excepcionalidade e nas quais se percebe um espaço de análise em aberto sobre os temas dos projetos sociais e do cotidiano das crianças.

Ao acompanhar experiências sucessivas de implantação de novos projetos, passei a valorizar um conjunto de situações que se recolocavam de forma regular. Trata-se das

dificuldades em realizar as ações planejadas, gerando queixas entre os agentes dos projetos, adaptações e até desistências ou, simplesmente, silêncio e indiferença. Na maioria das vezes, as crianças tinham participação nestas situações frustrantes, mas raramente isso adquiria algum significado maior. Sobre isso, é válido ilustrar com algumas situações exemplares.

Nestes últimos anos, o campo de futebol situado no centro da vila (Campo do Panamá) foi adotado como espaço para o desenvolvimento das atividades de três projetos distintos, em momentos diferentes. Contudo, nas três situações foi rapidamente abandonado para este fim. O motivo da desistência do uso do campo, em todas as vezes, foi a ausência de crianças nas atividades. Intrigava a gestores e educadores que as programações oferecidas de forma regular ali não obtivessem adesão significativa das crianças, mesmo com tantas crianças na comunidade, frequentemente encontradas no campo em diversos horários. Rodeado por casas a poucos metros de seus limites, com acessos por estreitos becos, sem maior estrutura (apenas goleiras e uma tela nas linhas de fundo), o campo do Panamá já figurou como lugar reconhecido no circuito do futebol de várzea Portoalegrense. Ainda hoje, é palco de torneios e de jogos amistosos entre equipes locais de todas as categorias.

Mas a utilização do Campo como espaço para projetos educativos é tema polêmico mesmo entre os adultos nativos, sejam os responsáveis pelas crianças sejam educadores ou voluntários. Na entrevista que realizávamos com Gão – “dono” de um dos times locais - em frente a sua casa, localizada num dos becos de acesso ao campo, ele nos falava do campo como espaço protegido, tranquilo. Já Rudnei – um voluntário que reúne crianças aos sábados para treinar e que passava pelo beco -, convidado pelo próprio Gão a entrar no bate-papo, justifica realizar a sua atividade num terreno baldio, e não ali no campo, descrevendo-o como um lugar hostil: “com venda de fumo e nêgo passando com arma do teu lado enquanto tu trabalha com as crianças”.

Num seminário com jovens e adultos do ensino noturno da escola do bairro, uma estudante reforça a mesma fama do campo: “lá no Panamá não entra taxi depois das 5 horas da tarde”. E em dias marcados pelo clima de conflitos iminentes, as aulas noturnas da escola eram encurtadas ou suspensas pela direção, liberando os alunos para retornarem mais cedo para a casa. Em outras situações, as crianças também repercutiam este clima no interior das atividades dos projetos, manifestando sua adesão a este ou aquele grupo em conflito.

Diante disso, ninguém hesitaria em sugerir que a ausência de crianças nas atividades decorre dos problemas de violência e das rixas existentes na vila. E assim, todos os envolvidos com os diferentes projetos que pretendiam atuar no Campo deduziam destas descrições a explicação das dificuldades em atrair crianças.

Como relatou uma professora da SME: “O estagiário do projeto Graxaim vinha para o campo às 9 da manhã, no frio, e ficava sentado esperando... nenhuma criança aparecia. Aí nos demos conta que a vila estava em guerra. Por isso as crianças não apareciam”. Um ano mais tarde, a responsável da SME por outro projeto (o Projeto Esporte e Lazer da Cidade), ao justificar a opção por realizar a maioria das oficinas do Projeto dentro das instalações de uma instituição de atendimento a crianças e não em espaço abertos, declarou que o campo não era um lugar adequado ao trabalho, pois “existiam dificuldades da própria comunidade em frequentar o local”. Anos antes, em 2004, num projeto de extensão universitária, os acadêmicos queixavam-se que as crianças que freqüentavam suas atividades no campo eram sempre as mesmas, e explicavam a ausência de outras crianças porque o campo seria um “território demarcado”.

Na atividade de pesquisa, é sabido que é preciso levar em conta o contexto em que as falas são manifestadas e para quem elas são dirigidas: geralmente aos interlocutores de fora da vila, em momentos em que o narrador, inevitavelmente, escolhe pincelar certos aspectos da realidade, em detrimento de outros. Na intervenção, no entanto, precisando dar uma explicação para os acontecimentos, todos tomavam um elemento da realidade – o mais evidente e verossímil aos olhos do *turista* – como causa maior das dificuldades encontradas. Inclusive os próprios moradores adultos da vila.

Obviamente, não pretendo trocar uma explicação por outra, reproduzindo a lógica de causa-efeito. Trata-se de levar em conta outra hipótese: a possibilidade de que – além das causas alheias às crianças - existam lógicas operadas pelas crianças que produzem efeitos no conjunto das relações, interferindo nas políticas. Podemos dizer com tranquilidade que a ideia que as crianças se dirijam, naturalmente, ao campo de futebol da vila para brincar ou recrearem-se, é por demais uma visão formal e racionalista, que ignora que outras lógicas podem pautar a forma como elas se relacionam com os espaços da Vila. As relações de vizinhança, as amizades mais íntimas, os irmãos e primos, os jogos de *videogame* nas casas de colegas ou nas suas, os pequenos quintais acidentados e as estreitas calçadas, tanto quanto as entradas de armazéns, as oficinas e becos de chão batido, podem ser lugares mais atrativos para muitas crianças em grande parte do dia-a-dia, competindo com as atividades a serem realizadas com professores, materiais novos e em áreas amplas.

Assim, para além do Campo do Panamá ser identificado como um lugar perigoso ou proibido, analisando respostas de um questionário aplicado nas escolas, nos deparamos com um dado a respeito da relação entre os deslocamentos e as brincadeiras das crianças: abaixo de dez anos, a maioria das crianças declara preferência por brincar ou se divertir em lugares muito pequenos e próximos de casa (pátios, calçadas ou becos); crianças maiores

demonstravam maior interesse na circulação, mas geralmente citam espaços de maior prestígio, como praças fora do bairro ou escolinhas e clubes. Neste levantamento, o campo nos pareceu “público” demais para ser o “pedaço” dos pequenos e também “doméstico” demais para representar a rua, a expansão ou ampliação de universos dos maiores.

Isso não significa que o Campo não fosse utilizado por um grande número de crianças, mas, sem atrativos estruturais adicionais, limitava-se a mobilização dos torneios de futebol das categorias inferiores. Qualquer trabalho vinculado ao esporte e ao lazer a ser ali realizado, teria que dialogar com esta dimensão simbólica do lugar para crianças. Teria que dialogar também com outros elementos básicos do dia-a-dia, como indica a versão de uma mãe e agente voluntária sobre a dificuldade do projeto Graxaim: “eles tentaram começar uma escolinha do Graxaim aqui, no inverno. O menino [estagiário] deles ficava ali no campo! Mas qual criança que iria sair de casa com aquele frio?”

Tratam-se, por momento, mais de exemplos do que de dados. E os exemplos são muitos e são oferecidos seguidamente em conversas com estudantes, pesquisadores, professores, técnicos, educadores sociais e mesmo para alguns gestores. Neste sentido, não se trata de descrevê-las como alguma descoberta, mas de perceber que, apesar de conhecidas, estas informações não recebem qualquer valorização conseqüente tanto para elaborar políticas como para se compreender suas materializações. São informações vazias de quaisquer conteúdos simbólicos a serem analisados, merecendo considerações, no máximo, para discutir quais estratégias poderiam ser usadas para que os adultos consigam sobrepor seus propósitos às dificuldades que as crianças impunham com estas banalidades.

A lógica adultocêntrica, que silencia o sentido da ação da criança, torna-se ainda mais acentuada quando a resposta oferecida pelas crianças é, em certo sentido, correspondente as expectativas que os adultos possuem com suas atividades. Em alguns casos dessa pesquisa, a fala e a conduta de algumas crianças impressionavam por sua aproximação aos elementos valorizados pelos projetos que frequentavam. Esta correspondência parece ser um dado ao alcance mais imediato e frequente das abordagens teóricas que enfatizam a reprodução dos sistemas de valores dominantes, ou ainda das abordagens que enfatizam técnicas e discursos de governo dos sujeitos. Em qualquer hipótese, compartilho do receio de que, pela ênfase dada nestas abordagens, a adesão e o envolvimento ativo das crianças nas relações sociais fique destituída de qualquer *status*, como se, a reprodução de relações e de valores não fosse também um processo marcada pela interação humana, que envolve sujeitos em todas as idades.

Assim, adotar – na pesquisa - uma perspectiva sensível a esses fatos *estranhos* ajudou a colocar em evidência elementos simples que revelam que, mesmo dentro de um conjunto de circunstâncias às quais estão submetidas, as crianças possuem certas margens de escolha e exercem preferências que mobilizam (ou não) seus deslocamentos e adesões às programações fora do horário de aula. E mesmo no interior das relações de poder nas quais estão quase sempre em desvantagem (vinculadas as experiências familiares, de classe, de gênero, de religião), elas também produzem sentidos particulares aquilo que vivenciam através da interação entre pares.

A invisibilidade da participação das crianças na vida social, além de uma herança da própria noção de criança como ser incompleto, está também associada à ênfase dada as crianças como vítimas da realidade social. Entre os lugares de vítimas dos problemas sociais (abandono, mendicância, a evasão escolar) e o de protagonista do crime, a grande maioria das crianças pobres experimenta uma variedade de outros lugares nas dinâmicas e processos sociais. Apesar de despertarem menor interesse e se oferecem menos a denúncias imediatistas, entendo que a análise destes outros lugares pode trazer importantes contribuições sobre temas como desigualdade, políticas públicas, desenvolvimento social e educação.

Tentando oferecer não mais do que uma contribuição pontual aos debates em rumo, na continuidade deste capítulo, pretendo fazer uma discussão problematizadora sobre os elementos envolvidos na veiculação de uma determinada imagem pública das crianças pobres. A seguir, pretendo discutir o processo envolvido na ampliação recente dos estudos em políticas pública de esporte, bem como sua relação com a construção de objetos de pesquisa.

1.1 A criança pobre como problema social

A ideia de que a situação da criança pobre no Brasil constitui-se “numa questão social” parece estar naturalizada. Mas sobre a condição das crianças, esse status foi recentemente construído, já que, em grande parte do século XX, o tratamento da criança como questão da sociedade – ou de Estado – era residual, tendo permanecido por muito tempo como uma questão do âmbito doméstico da família⁴.

⁴ Rosemberg (1995) mostra que, no Brasil, os primeiros discursos públicos preocupados com a criança pobres (nas ruas) surgem no fim do século XIX. Mas a elevação da questão da criança pode ser associada aos relatórios do UNICEF sobre a América Latina e o Brasil, com dados de uma estimativa indireta sobre crianças de rua, no início dos anos 80 do século XX.

Nos anos 90, o esforço de pesquisadores sobre o tema foi dirigido a responder a seguinte questão: do que se trata então “o problema social” da criança no Brasil? Os autores indicaram que essa condição de problema social, que produzia sensibilidades e incômodos na “opinião pública”, estava associada à figura do menino de rua, como símbolo do problema da pobreza (RIZZINI *et al.*, 1999). As causas que participaram da produção dessa imagem-símbolo remetem tanto ao desconhecimento da vida real das crianças que usavam as ruas como espaço de lazer, sobrevivência e moradia (ROSEMBERG, 1995) e de como se configuravam as relações das famílias de origem dessas crianças (FONSECA, 1999a; 2002), como também, segundo Fúlvia Rosemberg (1995; 2006), com as descrições colonizadoras do norte civilizado sobre o sul subdesenvolvido⁵.

Neste contexto, a denominação jurídica de “menor” - sempre somada aos adjetivos “carente” ou “infrator” - que prevaleceu até duas décadas atrás, indica muito do que fora o tratamento dispensado à criança pobre. Ele passava, segundo Zaluar (1994), pela triagem e pelo poder sobre o “menor” apreendido na rua, partindo da definição do antigo Código de Menores (1926 até 1989) que o enquadrava como em “situação irregular”.

Também Pereira (1994) e Fonseca (1999a) apontam as diferenças de tratamento social que, nesta recente “descoberta” da infância brasileira, acabaram recebendo as crianças pobres (sob os rótulos de “menor” carente, infrator ou abandonado) e as crianças de classes superiores (rotuladas por seu potencial para o futuro ou vistas como consumidoras).

A promulgação do ECA⁶ e a instalação e atuação de conselhos de direitos (em níveis municipal, estadual e nacional) e de conselhos tutelares nos municípios contribuiu para dar visibilidade sobre esta temática de forma diferente da existente nas décadas anteriores, onde o Código de Menores e o Juizado de Menores simbolizam um pouco deste passado. Enquanto para estes últimos a concepção de criança implicava a ideia de *mini-adulto*, o ECA estabelece o conceito de “pessoa em condição peculiar de desenvolvimento” (artigo 6º). Essa nova configuração jurídica da *questão do menor* envolveu a separação da condição de *criança em conflito com a lei* (conceito jurídico que substituiu a noção de *menor infrator*) e de *criança carente* ou *em situação de risco social*, “acabando com a associação mecânica entre pobreza, marginalidade em relação à escola, e infração” (ZALUAR, 1994, p. 153). Fundamentando uma nova abordagem à temática, a “doutrina da proteção integral” do ECA (artigo 3º)

⁵ A este respeito a autora, ao apresentar dados de pesquisa referente às crianças na rua em São Paulo, mostra como as cifras sobre crianças vivendo nas ruas foram, absurdamente, superestimadas tanto em discursos de governantes norte-americanos como de dirigentes de organismos de cooperação internacional. Tais discursos ajudaram a dar a sensação de que o problema é crescente.

⁶ Estatuto da Criança e Adolescente: Lei Federal 8.069/1990 (BRASIL, 1990).

substitui a legislação anterior, “rompendo com a doutrina da situação irregular” que enquadrava as crianças pobres, nas ruas, ou abandonadas (GRACIANI, 1997, p. 304).

Esse processo contribui para ampliar socialmente a repercussão e a sensibilidade aos problemas da exploração do trabalho infantil, do abuso e da exploração sexual, da mendicância e abandono familiar, da evasão e repetência escolar. No entanto, de uma condição de criminalização da infância pobre, passa a se firmar vigorosamente na sociedade brasileira uma visão de vitimização dessa infância, que continua a recorrer, especialmente, da imagem dos meninos e meninas de rua. Diante desta constatação, Rizzini *et al.* questionam se “esta imagem não vem justamente a distorcer o verdadeiro problema na medida que focaliza apenas aqueles que são mais visíveis e incomodam mais”? Complementando ainda com o fato de que existem “milhões de crianças cujas condições subumanas de vida constituem o exemplo mais flagrante da pobreza e descaso por parte do país, a maior parte das quais vive com as famílias” (RIZZINI *et al.*, 1999, p. 128).

Fonseca (1995) aponta que essa vitimização, centrada na ideia de abandono das crianças pelos pais, gerou outro estigma sobre as famílias pobres, no sentido de que não são capazes de proteger as crianças por conta de uma “desestruturação familiar” ou até de uma falta de “sensibilidades maternas e paternas” nas classes populares.

Sinteticamente, é possível apontar algumas repercussões em alguns campos sociais, que parecem ser herança dessa abordagem. São elas: 1) no âmbito das relações sociais: a incorporação da noção de que o pobre é a causa de problemas sociais (e não a pobreza); 2) na esfera do Estado: a opção por políticas públicas focalistas, ao invés de universalizantes; 3) no meio acadêmico: uma produção de conhecimentos, nas ciências sociais, sobre a vida das crianças pobres que recorre, freqüentemente, à imagem da criança que vive “situações problemáticas”.

O pobre como causa de problemas sociais

Segundo Rosenberg (2006), no texto “Criança pequena e desigualdade social no Brasil”, os olhares do norte⁷ sobre o sul sempre explicaram a pobreza da América Latina “por meio de causas sob responsabilidade da própria pobreza” (p. 77). “Desorganização familiar”,

⁷ Refere-se tanto a agências de financiamento, como o Banco Mundial, o UNICEF, como a imprensa, e pesquisadores, como antropóloga norte-americana Scheper-Hughes, que apontou a “negligência” materna na morte prematura de crianças, na Zona da Mata em Pernambuco.

“abandono escolar”, “negligência materna”, “número de filhos” comporiam um círculo vicioso de reprodução da pobreza.

Algumas orientações sobre as políticas sociais para a infância servem de exemplo de como a criança pobre é tomada como problema demográfico. O Banco Mundial atribui às taxas de natalidade peso importante na produção da pobreza (World Bank, *apud* ROSEMBERG, 2006). Uma das linhas de financiamento internacional em programas educativos e de acesso à cultura, esporte e lazer tem sido o da prevenção da gravidez na adolescência. No entanto, são interessantes os dados de Medeiros (2003, p. 11) a este respeito, onde explica que, caso “não houvesse no Brasil um filho sequer de até cinco anos de idade, o número de pobres (e da população como um todo) diminuiria, mas sua proporção cairia apenas um ponto percentual”. Mesmo assim, segundo Fonseca (1999a), a taxa de natalidade tem caído muito nos últimos anos, sendo possível afirmar, “com um mínimo de pesquisa”, que “os ‘pobres’ têm se mostrado sensíveis às campanhas natalistas levadas por inúmeras organizações nas últimas décadas sem, no entanto, ter surtido grande efeito quanto ao nível socioeconômico deles” (p. 256). Da mesma forma, dados sobre a gravidez na adolescência na história brasileira revelam que os percentuais não apresentam diferenças significativas em relação aos números da realidade atual.

Contudo, ignorando como sobrevivem milhões de pessoas pobres na América Latina, o UNICEF, em 2004, definiu não recomendar investimentos em educação infantil e creches para crianças até os três anos de idade, por entender mais adequado que até essa idade elas usufruam da convivência e dos cuidados familiares (ROSEMBERG, 2006).

No âmbito das relações cotidianas, inter e intra-classes, somam-se ainda aqui os elementos reais e imaginários da vida social que assombam a população. A mendicância e o crime, cada um ao seu modo, geram pânico e comoção particularmente intensos quando da presença direta da criança.

Neste contexto, uma visão dissemina-se na sociedade e em suas instituições, sugerindo que são necessárias campanhas educativas ou conscientizadoras, que ajudem as pessoas a mudar suas vidas, construir outros valores, hábitos e visões. Pode-se dizer assim que, ao sugerir que a vida das pessoas pode mudar se mudarem seus valores e sua visão de mundo, acaba-se sugerindo também que são estes valores e esta visão de mundo os fatores que determinam a condição em que se encontram.

Obviamente essas considerações não podem ser generalizadas, mas elas se acentuam em momentos em que episódios dramáticos de violência chocam a sociedade.

Políticas públicas focalistas

A dramatização do problema da criança pobre, associando-o ao abandono e superestimando numericamente sua dimensão, foi um dos elementos que ajudaram a avolumar os projetos sociais e as próprias instituições que os desenvolvem. Segundo Rosemberg (2006, p. 50), se, por um lado, o norte, ou “as organizações não-governamentais e multilaterais interpretam o Brasil e sua infância a partir de seus próprios parâmetros, interesses, língua e fontes”, e ainda não raro propõem e impõem soluções; por outro, “tais soluções, por vezes, são incorporadas pelo próprio sul, que se narra segundo a ótica do norte”.

Mas já vem de alguns anos a crítica de que este foco nos meninos de rua, assim como os projetos destinados a eles, além de atingir uma parcela pequena da população de crianças pobres, acaba por não produzir efeitos concretos nem mesmo sobre estes. Assim, coloca-se que “a grande preocupação demonstrada globalmente” com a criança pobre não fundamenta-se em observações objetivas da realidade destas, nem repercute em “campanhas eficazes que revertam em benefício real das crianças e de suas famílias”, parecendo “existir, em certas situações, uma razão invertida entre o volume de retórica e a eficácia das políticas” (FONSECA, 1999a, p. 268).

Em artigo com outros autores, a pesquisadora Irene Rizzini, nome de proa da produção sobre a criança no Brasil, com base nos direitos que se afirmaram na legislação brasileira, arriscou apontar uma tendência de alteração no enfoque das políticas, no sentido de “ampliar o escopo de ação para incorporar as crianças que ainda não estão vivendo ou trabalhando nas ruas” (RIZZINI *et al.*, 1999, p. 131). Neste artigo, os autores defendem uma mudança de foco das crianças de rua para todas as crianças.

Ora, no bojo da “questão social da criança” - e da sensibilidade nacional que dela decorre - poderia mesmo se esperar que estivesse no horizonte das políticas sociais universalizar conquistas sociais. Por exemplo, poderia se supor que, ao lado de programas específicos de atendimento às crianças envolvidas no trabalho infantil, tivéssemos ações voltadas para o emprego dos pais do “pequeno trabalhador” e uma política de renda para as famílias miseráveis; ao lado de programas que incidem sobre a exploração sexual da criança, houvessem assegurado o direito à educação, ao lazer e à cultura; ao lado de cada programa que trata o caso em questão (abandono, violência doméstica, conflito com a lei), se colocariam a universalização do acesso à saúde, ao emprego. Assim, poderia se pressupor que a “questão social da criança” que se quer enfrentar, exigiria, além do atendimento focalizado

de casos mais visíveis e emergentes, políticas públicas acessíveis àquela infância que ainda não está nas ruas, porque vive a pobreza no bairro e na família.

Essa noção de universalização das políticas sociais é uma conquista inscrita na legislação brasileira na forma dos direitos sociais. Mas, além disso, foi uma noção construída também nos embates dos movimentos populares da década de 70 e 80 e em diferentes espaços públicos de debate na sociedade brasileira. É também uma herança intelectual e política de experiências internacionais de “bem-estar” deste século (SPOSATI, 1999).

No entanto, a tendência não tem sido aquela esperada por Rizzini. O momento não permite que se satisfaçam essas conquistas sem forte contradição com o modelo econômico e político-ideológico que, conforme a orientação neoliberal, estabelece uma forma de gerir o Estado e a política social sob outras premissas⁸. Assim, ao afastarem-se do rumo da universalização de direitos sociais - porque isso implicaria um Estado não subordinado ao mercado - a resposta no âmbito das políticas sociais tem sido fomentar ações focalizadas.

Ao contrário da alteração que propunham Rizzini *et al.* - de crianças de rua para todas as crianças - a definição das populações atendidas nos programas sociais tem agora passado pelas caracterizações das situações de “risco social” e de “vulnerabilidade social”. Não é meu objetivo historicizar estas noções, mas cabe dizer que estas nomenclaturas tiveram um sentido operacional no âmbito de políticas assistenciais, que permitia trabalhar com a avaliação de casos concretos, estabelecendo hierarquizações no atendimento e avaliações da intervenção junto aos usuários. A extrapolação das noções de “risco” e de “vulnerabilidade” para definir o público-alvo das ações do conjunto das políticas sociais - lógica que tem se apresentado nacional e internacionalmente - atribui a estas noções conteúdos estáticos e definitivos, ao contrário da mobilidade que possuíam no âmbito mais restrito em que eram operadas.

Pode-se dizer, então, que as políticas sociais focalizadas relacionam-se com as descrições sobre a infância pobre no Brasil, a partir da lógica de transformar categorias descritivas (meninos de rua, situação de risco, vulnerabilidade) em categorias explicativas dos problemas sociais (ROSEMBERG, 1995).

Produção de conhecimento a partir da imagem da criança que vive “situações problemáticas”

⁸ Ver Montaño (2002) e Beghin (2005).

Faço esta constatação não a partir de dados quantitativos sobre este tipo de pesquisa e, portanto, ela não tem pretensões de insinuar um “estado da arte”. Trata-se de uma consideração mais pontual no sentido de destacar a reiteração das situações nas quais as crianças pobres são objetos de estudo (e alguns dos problemas sociais relacionados a tal situação).

Essas pesquisas⁹ vêm buscando compreender as situações problemáticas nas quais as crianças estão envolvidas e, obviamente, vêm apontando caminhos importantes de superação destas (RIZZINI *et al.*, 1999). Mais do que isso, muitos trabalhos têm se proposto a olhar para essas experiências das crianças relacionalmente, trazendo elementos de outros contextos nos quais a criança vive, para melhor compreender a situação em foco. Outros invertem a ótica, dando mais voz às representações das crianças sobre o contexto, do que o denunciando.

No entanto, aqui eu chamo a atenção para a ausência de estudos que tomem a vida da criança pobre a partir de um recorte não previamente situado numa condição problemática. São estudos em que a condição de pobre da criança (ou sua condição de classe) quase não aparece como um recorte em si, mas sempre colada a outras categorias que, nestes casos, acentuam a sua notabilidade pública como um problema social¹⁰.

Sendo esta também uma herança de como a questão social da criança se apresenta, ou ainda, da “descoberta da infância” no Brasil (FONSECA, 1999a), é necessário reconhecer que outros fatores, além das sensibilidades e incômodos sociais, também “empurram” pesquisadores para esta perspectiva, como os financiamentos de organismos nacionais e internacionais, além da necessidade de instituições, governos e sociedade, de avaliar resultados de políticas e investimentos públicos.

O fato é que essa situação reforça a impressão de Brandão (2002) e de Clarice Cohn (2005) quando referem-se aos limites da pesquisa antropológica com crianças: “a principal razão parece ser justamente a dificuldade em reconhecer na criança um objeto legítimo de estudo. Afinal, [...] [ainda] pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados” (COHN, 2005, p. 10). Reforça também a necessidade de diferenciar o *problema social da criança* do *problema sociológico* da infância: segundo Martins (1993), o problema sociológico inclui os problemas da criança, porém não se encerra neles, mas situa-os como

⁹ Refiro-me a pesquisas desenvolvidas com ou sobre crianças pobres do meio urbano. Também não estão incluídas, nesta leitura, pesquisas com crianças cuja centralidade seja a escola, a aprendizagem ou outras as relações contextualizadas nela.

¹⁰ Algumas exceções encontram-se no livro *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*, organizado por Marcos Cezar Freitas (2006).

resultado de um processo que ocorre na periferia do mundo moderno, entendido como a supressão da infância.

A legitimação dos objetos de estudo das pesquisas, então, pelas razões e sensibilidades sobre o que seja mais aceitável ou inaceitável socialmente para as crianças pobres, corre o risco de cair em lógicas apontadas, provocativamente, por certos autores, como por exemplo: trabalho infantil = inaceitável, salários indignos aos pais e vida miserável na família = aceitável (FONSECA, 1999a; ROSEMBERG, 1995; MARTINS, 1993).

Neste sentido, Martins sugere que “as ciências sociais dariam um passo importante no seu desenvolvimento se reconhecessem que são *elas* [as crianças], nos dias de hoje, os principais portadores da crítica social” ao invés de serem “o instrumento dessa crítica, como foram no passado” (1993, p. 16 e 17).

Por outro lado, além do problema de legitimação da criança como objeto de estudo, a partir de uma leitura das pesquisas antropológicas de Fonseca (2000), Magnani (1997), Zaluar (2000) - todos clássicos sobre a vida em meios populares urbanos¹¹ - é possível estender a constatação de Carlos Rodrigues Brandão de que, “a maneira como as comunidades pobres vivem e avaliam seu cotidiano vem sendo limitada quase sempre ao ponto de vista dos adultos” (BRANDÃO, 2002, p. 202).

Assim, entendo ser necessário apontar que a “questão social” da criança pobre no Brasil apresenta-se num terreno onde se disputam representações que oscilam – de um extremo a outro entre sensibilidades que hipervalorizam e *atomizam* “o problema social da criança pobre” e sentimentos de inconveniência e mal-estar que propõem “a criança pobre como problema social”. Sob a aparência de que predomina uma visão de prioridade e de consenso em torno de certa questão social - supostamente bem identificada e capaz de unificar e mobilizar variados atores sociais, a pesquisa social depara-se com várias armadilhas no sentido de apoiar-se em discursos e imagens idealizadas ou estereotipadas sobre a vida da criança pobre.

1.2 Pesquisas sobre projetos sociais e políticas de esportes

O esporte vem sendo objeto de inúmeras iniciativas sociais dirigidas, especialmente, às crianças e adolescentes pobres de diversos lugares do Brasil. Essas iniciativas têm

¹¹ Além destes, tomo por base também os trabalhos publicados na obra *Etnografias da participação* (FONSECA, BRITES, 2006).

assumido a denominação e a forma genérica de *projetos sociais*. Acompanhando este processo, têm se justificado, em diferentes âmbitos, um crescente interesse de autores da Educação Física e de outras áreas do conhecimento em investigar os chamados *projetos sociais esportivos*.

Numa perspectiva introdutória que visa localizar o tema no universo acadêmico, pode-se apontar que, no Brasil, este assunto despertou primeiramente o interesse fora da Educação Física, quando Alba Zaluar empreendeu uma pesquisa aplicada, analisando projetos esportivos no Rio de Janeiro. Hoje muitos trabalhos somam-se e atualizam as questões tratadas por Zaluar no clássico “Cidadãos não vão ao paraíso” (ZALUAR, 1995), no qual a autora manifesta, entre muitas questões que se destacam em sua análise, uma perspectiva otimista quanto aos projetos esportivos, além de uma convicção quanto aos benefícios morais oferecidos pela prática de esportes.

Mas de lá para cá parece que há, justificadamente, um interesse particular (e talvez maior) por parte da Educação Física Brasileira a respeito deste tema, do que por parte dos pesquisadores não vinculados a ela. Na verdade, desde os anos 80, a Educação Física brasileira tem dedicado muito de sua atenção à compreensão do fenômeno esportivo e do lazer e suas conexões com outros processos sociais, como a educação, a produção de uma cultura de massas e o exercício do poder político através do Estado. Decorre deste processo dois caminhos trilhados em paralelo e de forma complementar na aproximação da Educação Física ao tema dos projetos sociais esportivos, quais sejam os caminhos dos *debates sobre o esporte* e dos *debates sobre políticas públicas*.

Emergência de espaços de debates sobre políticas públicas e esporte

Quanto às abordagens originada nos *debates sobre o esporte*, predominam as discussões sobre a tensão entre um fenômeno esportivo historicamente determinando e dotado de valores hegemônicos e as possibilidades pedagógicas de vivências esportivas emancipadoras. Vinculadas a “um período de reflexão crítica e de um debate efervescente sobre o sentido e as finalidades do esporte e da educação física no contexto social e educacional brasileiro” (MOLINA, 2009, p. 2), algumas das questões centrais que decorriam desse debate, além da clássica questão do esporte como veículo de transmissão ideológica do

capitalismo, eram a crescente esportivização das práticas corporais, como também o lugar e o sentido do esporte na escola e, em particular, nas aulas de educação física¹².

No contexto nacional dos anos 90, em que o esporte passa figurar com frequência em discursos e políticas como veículo de compensação ou redenção de mazelas vividas pelas populações pobres, a Educação Física havia consolidado um campo acadêmico crítico atento a longa tradição de “desconfiança em relação aos predicados educacionais do esporte” que, conforme disse Valter Bracht, remete ao início do século XX, com as críticas do movimento operário europeu quanto ao caráter burguês do mesmo (BRACHT, 2009, p. 173).

Assim, um dos principais empreendimentos desta perspectiva foi questionar a associação naturalizada, agora no âmbito das políticas sociais, entre prática de esportes e vivências socializadoras saudáveis ou positivas. Sustentados no acúmulo de “discussão pedagógica em torno do valor educativo do esporte acontecida nos anos de 1980”, em boa parte “influenciada pela sociologia crítica do esporte” (BRACHT, 2009), vários autores expressaram esse questionamento ao lugar salvacionista atribuído ao esporte nas políticas públicas desde o descortinar do cenário neoliberal dos anos 90.

Mesmo que as discussões acadêmicas em torno do fenômeno esportivo sejam hoje muito mais matizadas em suas abordagens teóricas, esses debates tornaram-se centrais na aproximação de uma parte significativa dos autores que tomaram os projetos sociais esportivos como objeto de análise.

Quanto ao segundo caminho, situado no campo de debates das políticas públicas, um levantamento realizado por Stigger (2001), para apresentação no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), já mostrava a existência de 35 trabalhos publicados em revistas e livros da área, apesar de que o número de pesquisas era relativamente pequeno (11, 42%), se comparado com o de ensaios (60%) e relatos de experiência (28,58%). Uma outra característica da produção até aquele momento era a preocupação com impacto da ação do Estado no que se refere à democratização da gestão nas políticas públicas de lazer e esporte¹³, fato que talvez se devesse a chegada ao poder, em alguns municípios brasileiros, de partidos políticos vinculados aos movimentos democrático populares; neste contexto, também ressaltava-se uma significativa quantidade de gestores que buscavam publicar trabalhos onde defendem

¹² O destaque destes debates até poucos anos no Brasil pode ser evidenciado pelos artigos publicados entre 2000 e 2001 num dos principais periódicos da área. Através da Revista Movimento, alguns dos autores mais ativos, até então, da produção acadêmica da Educação Física e do esporte, ofereceram a comunidade da área uma sequência de textos em torno do tema “esporte de rendimento e esporte na escola”. Em 2009, os artigos foram lançados em livro, com acréscimo de algumas páginas com considerações atualizadas dos autores (ver STIGGER, LOVISOLO, 2009).

¹³ Dos 35 trabalhos encontrados, em 23 o tema se vinculava a este interesse. Não são poucos os estudos que, recorrentemente e em diferentes contextos, perguntam: “em que medida as políticas são/têm sido participativas”?

as suas próprias concepções e mesmo analisam a sua experiência/atuação à frente das políticas¹⁴.

Tomando esse último dado como emblemático para o rumo da reflexão que proponho, gostaria de explorar mais alguns aspectos quanto à configuração deste espaço acadêmico e político no interior do qual germinaram muitos estudos. Do ponto de vista institucional, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é a sociedade científica cuja trajetória traduz este processo de debates, especialmente com a criação de um Grupo de Trabalho Temático permanente, dedicado ao tema das políticas públicas.

Recorrendo ao histórico do GTT de Políticas Públicas, registrado na página do CBCE, encontramos o seguinte balanço:

O Grupo de Trabalho Temático de políticas públicas nasce junto com a própria estruturação dos GTTs no âmbito do CBCE, em 1997, por ocasião do Conbrace realizado em Goiânia, GO. Não obstante, desde 1985 presenciamos nos eventos da sociedade científica um olhar cada vez mais atento ao universo das políticas - públicas e privadas, governamentais e não governamentais - de educação, educação física, esporte e lazer. Se em um primeiro momento prevaleceu em seu interior o debate entorno das políticas de governo, com ênfase maior no cotejo de projetos - emprestando-lhe muitas das vezes sentido "panfletário" - do que propriamente na análise "acadêmica" de seus pressupostos teóricos, hoje já assistimos seu desenvolver centrado nas questões mais atinentes ao campo das investigações científicas, observáveis nos distintos grupos que, vinculados a instituições de educação superior, buscam pensar a configuração das ações relacionadas à realidade brasileira em constante interlocução com esta sociedade científica (CBCE, 2009).

É possível pensar que entre as "questões atinentes ao campo de investigações científicas" inclui-se a hipótese de Stigger (2001), de que, com o advento da ocupação de diversos espaços de gestão do executivo público dirigidos por segmentos políticos identificados com demandas por cidadania e acesso a direitos, a agenda dos diálogos acadêmicos sobre o tema apresentou inflexões voltadas à análise desde dentro dos espaços de governo. Podemos inferir que esse processo participou do movimento que teria feito a produção rumar do sentido "panfletário" ao propriamente "acadêmico", nos termos do relato acima.

O mesmo texto do CBCE nos dá elementos, através de depoimentos de ex-coordenadores do GTT, para identificar como a agenda de acadêmica sobre o tema foi, em

¹⁴ Dos 35 trabalhos analisados, 13 (37%) foram produzidos por gestores.

certa medida, refletindo também a agenda de novos atores que chegavam ao governo. Encontra-se no texto que

O Prof. Dr. Fernando Mezzadri esteve à frente da coordenação do GT de Políticas Públicas no período de 2003-2005 e 2006-2007. No início de sua gestão, um novo cenário político se estabelecia com a primeira fase do governo Lula: uma alta demanda, sobretudo no que se refere ao lazer e esportes participavam também desse contexto. Uma nova abordagem do Ministério do Esporte e também do CBCE se instauravam, o que proporcionou um ano de grande movimento no GTPP, com várias discussões acerca das políticas públicas nascentes e também da dinâmica sobre a qual estas seriam colocadas (CBCE, 2009).

Em outros trechos, destaca-se que, em 2005, por ocasião da 2ª Conferência Nacional de Esporte e dos debates sobre a construção de um “sistema nacional de esporte e lazer”, o envolvimento dos pesquisadores em todo o cenário acadêmico aumentou, segundo relato atribuído a Professora Doutora Silvia Amaral, que coordenou o GTT em 2005. Outra constatação importante, também encontrada no resgate de Silvia Amaral:

Uma problemática apontada foi a do número reduzido de grupos de pesquisa que tenham como tema central o estudo das políticas públicas em educação física, esporte e lazer. Naquele período haviam sim alguns estudos pontuais dentro de projetos acadêmicos, mas ainda não se configurava uma agenda de pesquisa e pesquisas que superassem as estruturas tradicionais do que é um bom governo (CBCE, 2009).

Talvez aqui tenhamos mais um ponto de referência importante, nesta tentativa de mapear os movimentos coletivos e institucionais que conformam os espaços da produção. Contrastando a constatação sobre o número reduzido de grupos de pesquisa sobre políticas públicas em 2005, já em 2009 o Ministério do Esporte publicou um catálogo onde consta cinquenta e duas (52) pesquisas que, entre os anos de 2007 e 2008, receberam financiamento do Ministério do Esporte, através da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL)¹⁵, como parte das ações da Rede CEDES (Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer). Publicou também uma lista de quarenta (40) Instituições de Ensino Superior, públicas e particulares, que, entre 2003 e 2008, haviam participado das articulações da Rede CEDES.

¹⁵ A SNDEL é uma das três secretarias do Ministério do Esporte que operam diretamente suas políticas na sociedade. As outras duas secretarias são a de Esporte Educacional e a de Esporte de Rendimento.

A Rede CEDES visa, por um lado, “fomentar a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos no campo da gestão do esporte recreativo e do lazer, tendo como horizonte (re)qualificação dos programas e a formação continuada dos gestores das políticas públicas de esporte e lazer” (SNDEL, 2008, p. 13). Por outro lado, pretende-se com a Rede articular pesquisadores da área, de forma a ir além da produção isolada de pesquisas, produzindo e documentando informações, “buscando otimização de esforços e de recursos” (Idem).

Voltando ao catálogo publicado pelo Ministério do Esporte, cuja proposta é divulgar as ações do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) no biênio 2007/2008, no capítulo destinado aos dados da Rede CEDES encontramos ainda o item “publicações 2007-2008” (p. 31). A lista começa pelos nomes de três periódicos da área, dois vinculados a universidades e o outro ao CBCE, seguido dos volumes editados com apoio da Rede Cedes. A seguir, sob o título “Publicações”, constam as referências de vinte (20) obras publicadas com os resultados das pesquisas financiadas. O capítulo da Rede Cedes é concluído com uma lista de vinte e dois (22) eventos (Congressos, Encontros, Seminários, entre outros), de abrangências internacional, nacional, regional e local, contabilizados nas ações do PELC.

O referido catálogo é, no entanto, apenas ilustrativo da repercussão deste processo de articulação entre pesquisadores e gestores estrategicamente posicionados. Precede e sucede ao biênio 2007/2008 também uma lista de convênios, pesquisas, publicações e eventos, resultantes da mesma relação, mas ocasionalmente não informados no documento analisado. Diante deste novo cenário na produção relacionada ao tema, penso que além do próprio diálogo com a produção, é importante ter em conta os processos que condicionaram lógicas e demandas para os pesquisadores em torno deste tema.

Neste caso, Starepravo, Nunes e Marchi Junior (2009), em um trabalho de revisão da produção recente no interior do CBCE, nos dão elementos para dizer que a agenda de pesquisa vem tendo, mais do que o financiamento de redes ministeriais, uma influência das preocupações próprias da agenda dos gestores. Assim, a questão que parece merecer atenção é o impacto destes incentivos e financiamentos na construção de objetos e de abordagens, remetendo o ritmo da produção de conhecimento ao ritmo da própria gestão e as demandas do gestor (MELO, 1999; SOUZA, 2003).

O que gostaria de destacar, portanto, é como este cenário consolida uma lógica dominante unidirecional de conceber as questões envolvidas na realização de políticas, silenciando-se sobre algumas das relações e dinâmicas também fundamentais. Menos do que qualquer denúncia, trata-se de constatar como a construção do objeto, pelas escolhas de quais

categorias e temas são priorizados, pode implicar um permanente silenciamento de atores e processos sociais, limitando inclusive a leitura do fenômeno em análise. A resultante deste processo vem sendo a reiteração de uma abordagem normativa sobre o tema das políticas públicas, predominando uma preferência pela análise de legislações, elaboração de planos e programas de gestão, percepções de gestores, percepções de educadores e agentes, formação destes agentes¹⁶.

1.3 A construção do objeto e dos objetivos do estudo

Notadamente, os estudos sobre os projetos sociais têm privilegiado analisar as intenções e objetivos dos gestores, no máximo a visão dos educadores. Quando dirigidas à população atendida, tais análises assumem a ótica de levantamento quantitativo. Sobre este conjunto de trabalhos, interessa, por momento, destacar algumas características frequentes, mesmo que nem sempre majoritárias: a) o ponto de partida de vários trabalhos é o discurso do projeto, suas intenções e objetivos, buscando, a partir daí, avaliar a distância desse discurso com a prática, através dos resultados do projeto, sua eficácia e o cumprimento de metas; b) é perceptível em muitas pesquisas empíricas uma relação comprobatória com o campo (informantes frequentadores, educadores, gestores, relações nas atividades), buscando nos dados a “presença” da teoria que fora explicitada longamente por suas abordagens; c) na maioria dos trabalhos encontram-se categorias normativas, muitas vezes correspondentes à linguagem e à lógica do projeto estudado, sendo incorporadas como categorias de análise (“verificar a inclusão social”, “indicadores de cidadania”, “acesso aos direitos sociais”, “aumento da consciência social”); d) são também expressivos os trabalhos cujos resultados são “oferecidos” aos governantes e gestores, esperando-se contribuir para superar problemas sociais estudados no âmbito da esfera do Estado.

Juntamente com esses destaques, observa-se nesta literatura um “campo de disputa” social e acadêmico sobre o sentido dos projetos esportivos, polarizando em torno de duas perspectivas distintas: de um lado, a visão dominante, que associa o envolvimento em atividades esportivas, especialmente entre crianças e adolescentes pobres, com um conjunto de resultados “positivos” (integração social, construção de perspectivas de futuro, combate à violência, disciplinamento, saúde, alternativa às “drogas”, etc.); de outro lado, a visão crítica,

¹⁶ Esta análise baseia-se em considerações documentadas nos seguintes trabalhos: Thomassim (2007a), Stigger (2009a), Stareprafó, Nunes e Marchi Junior (2009).

que vê tais projetos como estando marcados por aspectos essencialmente "negativos" (transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil, desenvolvimento de uma racionalidade competitiva, incapacidade de efetiva integração social, etc.).

O discurso marcado pela positividade é estruturado em torno de algumas ideias-chave que ajudam a localizar o cenário macrossocial no qual se desenvolvem estas iniciativas. Uma dessas ideias-chave diz respeito a *legitimar o esporte* a partir de seu modelo olímpico, atribuindo-lhe uma lista de pretensos benefícios sociais: à saúde, à paz, à educação, à integração, etc.. Outra ideia hegemônica refere-se aos projetos sociais como um *padrão de ação emergente* das políticas sociais, expressando uma forma eficaz de enfrentar a pobreza e demais problemas sociais através da *unidade de todos os setores e classes* em torno de objetivos comuns. Este discurso é expressão, de um lado, de um crescente deslocamento da expectativa de integração social via mecanismos de mercado, transferindo para a sociedade a responsabilidade de construir alternativas de inserção dos jovens pobres. De outro lado, este discurso também expressa uma relação crescente entre o Estado e as organizações da sociedade civil. Palavras como *parcerias, voluntariado, responsabilidade social* passam a compor o vocabulário dominante no campo das políticas sociais. Através do conceito de terceiro setor, sustenta-se uma perspectiva que concebe as atividades ('sociais') desenvolvidas pela sociedade civil como um todo orgânico, relativamente homogêneo, dirigido ao mesmo fim: o bem comum, a participação cidadã, alinhando num *mesmo rumo* iniciativas com origens em campos sociais distintos: movimentos sociais e governos, empresários e trabalhadores, esquerda e direita.

Em contraposição a esta perspectiva, que ocupa uma posição dominante em termos das representações sobre os projetos sociais, uma segunda visão¹⁷ se inscreve criticamente, identificando tais projetos como marcados por aspectos que produzem um prejuízo social e reforçam relações de poder, particularmente através da transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil. Assinalando uma aparente contradição ao fato de as políticas de esporte ganharem tanta ênfase, salienta-se o papel desse formato de política social na dimensão da educação política da população sob a hegemonia de um projeto, denominado por alguns autores, de *sociabilidade neoliberal*. Denuncia-se a tentativa de despolitizar o acesso a direitos sociais como parte dessa estratégia educativa. Aponta-se a reestruturação neoliberal do mercado e do Estado como fragmentadoras do social e concentradora da riqueza, considerando-se que daí decorre formas de viabilizar as políticas sociais onde o bem-estar

¹⁷ Esta leitura é desenvolvida, por exemplo, em Montañó (2002) e Melo (2005a e 2005b).

pertence ao âmbito do privado. Nesta perspectiva crítica, os projetos sociais servem ao *folclore* de destacar as pequenas soluções, enfatizando o seu sentido caseiro, através das parcerias locais, da responsabilidade social das empresas e do trabalho voluntário e solidário de indivíduos. Servem, acima de tudo, ao reforço de uma estratégia dirigida às políticas sociais cujas parcerias entre o Estado e sociedade ocupam papel substitutivo e não complementar às atribuições estatais. A funcionalidade dos projetos sociais ao projeto neoliberal, segundo esta perspectiva, estaria justamente nestes aspectos: sua condição de ação fragmentada, procurando conter a exclusão como consequência inevitável da dinâmica social, e em sua cumplicidade pragmática em torno do novo papel do Estado e sua relação com ele.

Apesar de contrapostas, as posições que descrevi encontram-se marcadas por uma lógica semelhante: uma ausência de diálogo com o chamado “público-alvo” que acaba por reproduzir, em certa medida, um preconceito em relação aos pobres, além de deletá-los da participação nas relações sociais, confinando-os a imagens passivas, quando não a própria invisibilidade.

Numa perspectiva distinta, neste trabalho, procuro defender a importância analítica de compreender os sentidos dos projetos sociais não apenas a partir das intencionalidades de seus gestores ou através dos discursos que buscam legitimá-los ou criticá-los, mas também a partir das ações e representações das crianças e adolescentes que os frequentam. Esta posição parte do pressuposto de que tais projetos assumem sentidos a partir do espaço de relações no qual se realizam. Neste espaço, as crianças e adolescentes, entre outros atores, ocupam uma posição importante.

Tal proposição resulta da tentativa de desenvolver uma abordagem relacional, rejeitando análises essencialistas e dicotômicas (ELIAS, 1994). Tais análises tenderiam a apontar *a priori* os sentidos das relações, seja pelo uso de categorias prévias e externas a configuração em análise, seja pela pressuposição de uma *essência* na ação dos atores que independeria das relações sociais que se estabelecem no contexto (SILVA, 2006). Neste sentido, criticando compreensões que aprenderiam os objetos de estudos de forma estática e não histórica, os autores entre os quais busco fundamentar-me defendem que os objetos *constituídos por e constituintes de processos sociais* demandam abordagem processual e análise diacrônica (ELIAS, 1994; SILVA, 2006).

Seguindo esta perspectiva, um elemento teórico-metodológico preliminar deste estudo está dado pela perspectiva de tomar o universo empírico da pesquisa – a Vila Fátima - como uma configuração social, conforme definição de Elias (1999). Para Elias, o estudo de uma

configuração social não pode ser feito através do estudo isolado de um elemento, mas para as relações de interdependência que os atores estabelecem uns com os outros.

Além desta definição, proponho ainda apreender esta configuração social da Vila Fátima como uma espécie de “caso exemplar”, em sua finalidade heurística, como a interpreto em Elias:

A capacidade de visualizar os casos singulares limitados torna possível seguir determinados detalhes de certa figuração, que em figurações maiores do mesmo tipo dificilmente seriam percebidos e comprovados. Através do caso exemplar, atentamos para a regularidade de um nexos de acontecimentos, o que nos possibilita então testar, por meio da investigação de outros casos, se tais regularidades são observáveis em todos eles e, se não forem, por que isso ocorre (ELIAS, 2000, p. 200).

Elias busca ainda explicitar que, embora se possa comparar a importância dos estudos de casos sociológicos a importância que os experimentos têm para a física, é preciso perceber que “com o caso empírico exemplar de uma formação social as coisas são diferentes: o conceito de uma lei geral para inúmeros casos particulares idênticos confunde mais do que esclarece” (ELIAS, 2000, p.200). Para o autor, trata-se de constatar que “para percebermos as regularidades de todas estas figurações e as suas distinções, para podermos esclarecer suas semelhanças e diferenças estruturais, precisamos de modelos empíricos mais ou menos padronizados” (ELIAS, 2000, p. 201).

Reconhecendo os limites desta tese para uma análise que contemplasse a diversidade de processos em jogo, apresento um recorte no estudo destes espaços de relação em que acontecem os projetos sociais. Voltando as lentes à participação das crianças nesses espaços, procurei identificar e percorrer as relações, fluxos e atores que envolvem situacionalmente essas experiências, preservando um olhar sensível aos sentidos e significados que se estabelecem nestas relações sociais.

Para tal, o objetivo do estudo foi formulado pela proposta de *compreender quais lugares a participação das crianças nos projetos sociais esportivos ocupa em suas vidas*. O desenvolvimento do trabalho etnográfico, por sua vez, se orientou por tentar responder a seguinte questão: *quais os sentidos da participação em projetos sociais na vida das crianças?*

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como uma investigação etnográfica voltada a conhecer as experiências das crianças e adolescentes em projetos esportivos. O que orientou essa decisão foi a adequação desta perspectiva metodológica aos objetivos propostos para a investigação, na medida em que, segundo sua utilização pela antropologia, privilegia a experiência do pesquisador no campo (LAPLANTINE, 1994; FONSECA, 1999b; GEERTZ, 1989). Esta experiência, por sua vez, refere-se à presença intensa e extensa no universo estudado (saber estar), a fim de realizar uma observação sistematizável (saber ver) e sua posterior descrição (saber escrever) (WINKIN, 1998). Assim, a observação participante foi a principal estratégia utilizada somando-se a ela o levantamento de dados básicos sobre a população da pesquisa e a entrevista dentro do contexto etnográfico (FONSECA, 1999b).

Assim, pretendi explorar o potencial privilegiado da etnografia para tomar a Vila e os projetos como espaços regulares de relações, permitindo observar e descrever significados compartilhados e práticas significantes destacadas por um *olhar* através das *lentes* da cultura, que dão sentido à participação das crianças em atividades de lazer. Neste caso, as potencialidades da pesquisa etnográfica mostraram-se bastante indicadas para apreender estas atividades no contexto material e simbólico de suas vidas.

É frequente reconhecer que a relação do pesquisador com seu objeto de estudo está sempre sujeita experiências ou representações prévias, que podem condicionar muito da busca de informações e dados no trabalho de campo. Pouco, no entanto, se explora sobre como esse fato inevitável pode ser ou contornado ou potencializado. Neste trabalho, minha relação com o “contexto” era bastante anterior ao início do trabalho de campo sistemático (em fevereiro de 2007). Eu já havia trabalhado em dois momentos diferentes com as crianças (no campo, 2003-2004, e na escola, em 2005-2006) e havia realizado dois trabalhos acadêmicos neste período, fazendo uso de registros de campo, ora obtidos de uma *participação-observante*¹⁸, ora pela observação-participante, propriamente dita.

No período de trabalho de campo sistemático, entre 2007 e 2009, se somaram cento e vinte turnos de visitas e observações registradas por mim. Além disso, através da atuação de acadêmicos vinculados as atividades do GESEF, foram realizadas mais quarenta observações das atividades de três projetos esportivos em particular. Realizei entrevistas individuais e em

¹⁸ A expressão “participação-observante” está sendo utilizada para indicar que a participação era compulsória nas situações em questão, ao contrário das situações próprias da observação participante, nas quais a participação subordina-se ao interesse da observação.

grupos com trinta meninos e meninas que participavam de programações das instituições pesquisadas e com mais seis agentes destas instituições (coordenadores e educadores). Realizei um levantamento com estudantes de cinco Escolas públicas de ensino fundamental do bairro no qual a Vila Fátima está situada. Este procedimento atingiu oitocentos e onze crianças e adolescentes, que responderam um questionário de uma página ou sozinhos ou com a ajuda de adultos (da professora, na escola, ou de familiares, em casa).

A construção da problematização desta pesquisa, desde seu início (em 2005), demandava uma abordagem metodológica que fosse além dos tipos mais frequentes de trabalhos etnográficos sobre o esporte¹⁹. Em síntese, entendo que a etnografia com sujeitos envolvidos com práticas esportivas tem assumido dois desenhos mais recorrentes. O primeiro, circunscreve seu objeto a partir de um universo de sujeitos que praticam uma modalidade, como uma equipe esportiva amadora, um grupo de amigos que praticam uma modalidade, ou mesmo casos de atletas em formação ou profissionais. Neste caso, a tendência é que um universo delimitado de sujeitos sejam observados diversas vezes em momentos de práticas esportivas ou corporais, ou nos momentos de sociabilidade decorrentes desta relação.

Em uma segunda situação, o pesquisador delimita o ambiente a ser estudado (“o campo da comunidade”, “o clube”, “o ginásio”, “a pista”, “o recreio”, “o parque” ou “praça”), tendo o local e as relações em torno dele como o próprio *locus* da pesquisa. Nessa situação, as pesquisas etnográficas podem vir a interagir com grande número de sujeitos, mas nem sempre um grande número de vezes, já que seu objeto é mais o espaço e as relações em jogo com ele, do que um determinado grupo específico de sujeitos.

Neste trabalho, o desenho metodológico precisou encontrar um caminho alternativo. Compreendendo que o significado das experiências das crianças em projetos sociais é resultante do espaço de relações (configuração social) no qual estas experiências ocorrem, foi necessário estar atento ao conjunto de atores, espaços e dinâmicas que participam dessas relações. Assumindo o postulado de que as crianças ocupam uma posição central nesta configuração, o procedimento metodológico central envolveu percorrer (por vezes, perseguir) as relações cotidianas que as crianças vivenciam, sejam nos próprios projetos sociais, mas especialmente fora deles, nas famílias, grupos de pares, escola ou nos “entre-lugares” do cotidiano (como os deslocamentos, por exemplo).

Tal procedimento, portanto, distingue-se dos dois “tipos” recorrentes que descrevi de etnografias sobre práticas esportivas (com sujeitos praticantes ou em espaços de práticas).

¹⁹ Tomo como exemplo a trajetória de trabalhos etnográficos realizados por integrantes do GESEF/UFRGS, até então. Ver Stigger, González e Silveira (2007).

Neste caso, na relação entre a abordagem metodológica do objeto e o trabalho de campo, procuro enfatizar meu desafio de realizar uma modalidade de etnografia caracterizada pela observação dos mesmos sujeitos em variados espaços cotidianos.

As premissas teóricas desse esforço por um tipo de “perseguição etnográfica” dos sujeitos seriam as seguintes: a construção relacional do objeto de estudo (ELIAS, 2000); a compreensão contextual das práticas dos sujeitos (FONSECA, 1999b); e a atenção aos múltiplos de espaços que concorrem para a socialização das crianças (LAHIRE, 2002). Nas páginas que seguem, mais do que uma narração contínua do trabalho de campo, descrevo momentos especialmente marcados pela adaptação, mediação, reorientação e limites enfrentados no seu decorrer – explicitações cujo sentido maior está em assegurar o caráter artesanal da etnografia e a necessidade de dar voz ao método (FONSECA, 1992).

2.1 Anotações sobre “entradas em campo”

Por ocasião da qualificação do projeto, apresentava assim a delimitação de participantes:

Os participantes desta pesquisa dividem-se, para fins de um desenho metodológico, em três categorias de sujeitos. Os primeiros sujeitos são **crianças** que, em sua maioria, moram próximas uma das outras e que compartilham espaços de lazer no território da Vila. Entre estas, uma parte frequenta projetos sociais existentes na Vila, os quais serão apresentados a seguir, através do mapeamento já iniciado. Um segundo conjunto de participantes corresponde aos **adultos que moram na Vila** e, na condição de familiares, *cuidadores*, vizinhos e *frequentedores*, convivem com as crianças no seu cotidiano na Vila ou em seus espaços de lazer. Por fim, o outro grupo de sujeitos é formado por **pessoas envolvidas nos projetos sociais** dos quais as crianças participam.

O “pressuposto” empírico da pesquisa é uma situação constatada em aproximações anteriores de pesquisa e intervenção, que combina dois elementos: de um lado, a presença de variados projetos sociais de esporte, cultura e lazer que se destinam ao mesmo universo de crianças, definido pela sua territorialidade; de outro lado, a circulação transitória ou regular de crianças, algumas em grupos, outras isoladas entre alguns desses espaços. (página 49 do Projeto de Pesquisa)

Parece que, por mais familiaridade anterior com o universo a ser pesquisado, corremos sempre o risco de – na escrita- delimitar e definir esse universo de maneira idealizada. Quantos casos temos presenciado de colegas que, ao iniciar o trabalho de campo propriamente dito, se angustiam por não “encontrar” os sujeitos tais como foram descritos no projeto (sejam praticantes de certa modalidade esportiva, voluntários em projetos, informantes de certas

classes, gênero ou idade, etc). Parece certo que até a própria experiência de campo avançar, não temos como saber se o problema situa-se mais em nossa representação sobre esses sujeitos (será quem eles existem?) ou o problema será (apenas?) de acesso a essas pessoas (que existem de fato!). Assim, mesmo quando sabemos da existência “real” do grupo que planejamos pesquisar, não significa que teremos o acesso a ele durante a pesquisa como esperamos. Tanto uma representação inadequada das pessoas a serem pesquisadas como a dificuldade de acesso a elas são grandes problemas para o trabalho etnográfico, que é dependente tanto da existência de - como do acesso aos - “nativos”.

Os grupos, onde estão?

Na minha experiência com esta pesquisa, vivi duas situações durante o trabalho de campo as quais interessam fazer um registro específico. Uma delas revela um desencontro entre como imaginava encontrar as crianças – em grupos - e o como as encontrei. Como procurei retomar acima, a própria proposição de meu objeto de estudo como estava formulado, partia de uma experiência anterior com a “existência” de grupos de crianças que mobilizavam um tipo de circulação pelas atividades. Ao retomar o contato com as crianças, anos após a primeira experiência, não consegui mais localizar aquelas relações de grupo. Mantive-me um bom tempo à procura de grupos que respondessem as características que haviam me feito propor a pesquisa. Cheguei a supor que não era eu que não os encontrava, mas eles que não estabeleciam mais as relações de pares como eu as havia conhecido. Foi apenas através de certo penoso trabalho de identificação, aproximação e acompanhamento de casos particulares de meninos e meninas frequentando projetos – e não procurando “o grupo” – que após quase dois anos de atividade de campo, se redesenhou para mim as relações de grupos as quais se mantinham vinculados estes sujeitos. Ao tomar os grupos como dado, que poderia ser acessado no trabalho de campo, eu havia desprezado as circunstâncias da experiência anterior que me permitiram encontrá-los como grupo, supondo que estariam acessíveis sob quaisquer circunstâncias. Eu havia desprezado que o objeto empírico precisa ser construído também durante o trabalho de campo, já que ele não existe como tal, sob *qualquer hipótese*, mas apenas sob *certas hipóteses*.

Escolha de conceitos e a entrada no campo

Em outra situação do trabalho de campo defrontei-me com disputas e constrangimentos ligados aos conceitos e representações que eu e outros atores fizemos das crianças, além das próprias famílias. No texto de meu projeto denominava o grupo social a ser pesquisado de “crianças pobres”. Apesar da bibliografia que dá suporte ao trabalho não usar com muita frequência esta nomenclatura (“pobres”), e até oferecer noções alternativas (grupos populares, moradores de bairros populares, etc.), ela não é exatamente estranha ou fora de uso pelos autores, mesmo àqueles que chamam atenção para sua fragilidade enquanto conceito.

Nesta pesquisa, o uso da palavra pobre tinha e têm um sentido político. Por um lado, ela busca expressar uma crítica a assimilação de um linguajar que, embora mais comum no âmbito das políticas públicas, tem sido bastante problemático quando tomado como categoria de análise. As expressões “vulneráveis”, situação de risco, excluídos, embora sejam usuais no âmbito operacional das políticas, tem outros preços no âmbito teórico das pesquisas. Acima de tudo, esta opção de nomear as crianças como pobres responde a uma crítica na fundamentação desta pesquisa: a aceitação e uso irrefletido dos termos da moda implica num enquadramento prévio das crianças pobres numa condição problemática, cujos desdobramentos práticos são: 1- a criança pobre é reiteradamente colocada como objeto de atenção das políticas por seu potencial problemático para a sociedade (focalização); 2 – a criança pobre é alçada e legitimada a tema de pesquisas – sobre políticas, principalmente – geralmente quando corresponde às imagens de vítimas ou problemática (trabalho infantil, drogas, violência, abandono, conflitos com a lei); 3 – ao final das contas, as pesquisas muitas vezes abdicam da dimensão de classe como elemento de análise, especialmente com o que a condição de pobreza crônica dos grupos populares implica em termos de bagagens históricas e experiências culturais. Enfim, por “pobres”, expresse uma provocação teórica e política ao campo de estudos.

Embora convicto desta decisão, duas experiências distintas, relacionadas com a entrada no campo, sugerem que, para além de qualquer ajuste conceitual no material escrito e dos debates nos contornos acadêmicos, é preciso pensar no que nossas palavras comunicam aos sujeitos envolvidos por nossas pesquisas e como ajustar seus sentidos também nesta esfera de relações não acadêmicas.

“Pobres não, agora se diz vulneráveis”

Eu visitava instituições que funcionam dentro da vila com os objetivos de sondar tanto sobre o vínculo que as crianças estabeleciam com aquelas atividades como quanto a aceitação de meu acesso ao cotidiano daquela instituição. Em uma destas instituições a pessoa que me

atendeu era uma pedagoga, que exercia um tipo de coordenação pedagógica sobre o conjunto de ações que se desenvolviam. Não era exatamente alguém muito aberta, nem muito faladora e era das poucas pessoas de entidades locais que não me conhecia e nem eu a ela. Apesar de um tom mais formal em todas as visitas, não houve restrições para minha atividade de pesquisa ser desenvolvida.

Mas já na primeira conversa, fui surpreendido por sua manifestação referente ao título de meu projeto. Quando mostrei uma documentação da pesquisa, que envolvia uma carta de apresentação da mesma e uma cópia do projeto, por exemplo, fui advertido pela moça: “uma coisa que tens que cuidar são os conceitos: hoje não se fala mais “pobre”, pois pode gerar estigma. Hoje se fala em situação de vulnerabilidade social.” Ensaiei uma explicação inicial sobre minha escolha, mas preferi encaminhar o assunto dizendo que mesmo isso estaria em questão na pesquisa, tipo “aberto ao debate”.

A pedagoga tinha um vínculo profissional muito recente com o trabalho social (soube depois), mas mesmo assim (e até por isso) foi bastante reveladora da rede semântica que vigora entre técnicos de instituições sociais – ainda que alguns outros técnicos não concordassem com sua leitura dos conceitos de pobre e vulnerável.

Mas o que estava em jogo, para mim, não era o debate conceitual em si – em que ela supôs que eu estava desatualizado – mas os constrangimentos de uma entrada em campo que precisa ser autorizada por agentes, cujo envolvimento com as crianças que eu queria ter acesso, era sua atividade de trabalho. Aos poucos, percebi que precisava negociar minha entrada não numa entidade em particular, mas em todo um campo, relativamente tenso e delimitado, de atuação na proteção de crianças e adolescentes.

Isso me remeteu a, por exemplo, reconhecer que meu projeto de pesquisa precisava ser disponibilizado a estas instituições, pois, mesmo que sua leitura fosse improvável, uma produção escrita, com revisão de bibliografia, daria mais margem de segurança aos técnicos e coordenadores para meu acesso. Produzi também, a partir de uma leitura minha sobre a dimensão simbólica deste campo de atuação social, uma versão impressa reduzida de meu projeto, cuja capa procurava encarnar graficamente a linguagem visual que as entidades utilizam (basicamente o uso de cores procurou dar um aspecto menos formal e mais “divertido” ao projeto).

A importância desta estratégia só pode ser considerada para efeito de reflexão metodológica, pois seu resultado objetivo não pode ser confrontado com outros caminhos que eventualmente poderiam ter sido escolhidos. O central, no entanto, é que para negociar a entrada em campo, em espaços como instituições ou projetos sociais, é preciso levar em conta

que os interlocutores fazem uso de representações eventualmente distantes daquelas construídas em termos acadêmicos, e que isso precisa ser negociado.

O consentimento dos “pobres” e dos “pequenos”

Se, na experiência recém relatada, entendi que disponibilizar um documento escrito (o Projeto) poderia ser um sinal de respeito ao interlocutor, eu vivi outra experiência que indicou o contrário em relação a outros interlocutores: a utilização de um documento de consentimento da pesquisa só aumentava a distância com a pessoa da qual queria me aproximar, além de, ao invés de respeito, sugerir violência simbólica.

Eu já havia visitado a casa de Dona Neuza e, após uma boa conversa sobre as atividades da sobrinha de 12 anos e seus dois irmãos que ela cria, eu estava voltando como havia combinado para retomar a conversa e cumprir uma formalidade da pesquisa: pegar a assinatura num formulário de consentimento informado (ver Apêndices A e B)).

Por um lado, eu estava disposto a experimentar essa recomendação protocolar voltada a preservar direitos do “informante”. Por outro lado, tinha uma razão prática para obter a assinatura dos responsáveis pelas crianças, pois estas autorizações eram um tipo de exigência em algumas instituições para que eu tivesse acesso às crianças em certas instituições. Nesse caso, eu achava não ter escolha.

De volta a Dona Neuza, a visita começou com a mesma receptividade que a primeira. Sentado no sofá, com as crianças em volta, enquanto Dona Neuza numa cadeira e sua filha Ana Paula (21 anos), olhando para a rua pela janelinha da porta, estavam dispostas a falar de sua vida familiar e das atividades escolares e extracurriculares da pequena Deise. Eis que eu decido que preciso tratar da assinatura do documento e resolvo dar uma lida superficial no documento, para familiarizá-los com seu propósito, e para que depois eles fiquem em casa com o documento que eu pegaria noutro dia. Quando me deparei com a leitura do título da pesquisa, “... crianças pobres...”, me dei conta que ali também estava em jogo, novamente, os conceitos e as representações que usamos. Mas desta vez não se tratava de uma pedagoga, e sim de uma auxiliar de serviços hospitalares aposentada. Após minha leitura didática, Dona Neuza, através de uma pergunta, me revelou o sentido de desconfiança que assinar um documento sugere. Como se estivéssemos voltando ao primeiro encontro que tivemos, ela toma a palavra e pergunta: “o que é que tu tá querendo mesmo com essa pesquisa?”

Não teria sido diferente se, ao invés de pobres, eu estivesse usando “em situação de vulnerabilidade social”. O que está em jogo novamente não é o termo mais adequado, mas a comunicação, que um trabalho etnográfico exige, do pesquisador (inexperiente) com seus

interlocutores. A complexidade desta comunicação entre pesquisados e pesquisadores parece sugerir que o “termo de consentimento” e, qualquer mediação por documento escrito, pode caminhar em sentidos opostos de sua pretensão de informar e preservar os direitos do informante, dependendo de quem são eles. É sabido que a escrita, a leitura e o “documento” remetem aos domínios próprios da experiência cotidiana de classes médias e altas. Diante de famílias como a de Dona Neuza, “assinar um papel” indica antes o risco de assumir um compromisso, ao invés de preservá-la de um. Compromisso, até então, que talvez nunca tenha lhe passado em mente enquanto eu não lhe demandava mais do que conversar.

2.2 Etnografia com crianças

Alguns pesquisadores da Sociologia da Infância que têm utilizado o método etnográfico em pesquisas com crianças na Europa e nos Estados Unidos, normalmente voltadas a crianças menores, em jardins de infância, vêm propondo que neste caso o pesquisador deve evitar comportar-se como um “adulto típico”, indicando a eficiência de experiências nas quais o pesquisador mostra-se para as crianças como um “adulto incompetente”, ganhando sua confiança para ignorá-lo em suas atividades (CORSARO, 2005a). Em que pese esta proposição já tenha sido questionado por outros pesquisadores (PIRES, 2007), acredito que ela suscita mais do que um debate sobre sua adequação ou não como recomendação metodológica universal para pesquisar crianças.

Independente de outras questões passíveis de debates, acredito que esta recomendação expressa uma determinada representação sobre a presença do adulto no meio das crianças que se desencontra da experiência social possibilitada pelo universo da “vila”. Segundo foi possível perceber no trabalho de campo, a socialização das crianças nem sempre é tão demarcada pelo afastamento dos adultos e pelo agenciamento de seus tempos. Outra ruptura com esta perspectiva é justamente o próprio *locus* da pesquisa, na medida em que a vila e o jardim de infância americano ou italiano remetem a universos bastante diversos. Para estes autores, a questão que se apresenta metodologicamente estaria, então, em decidir qual o contexto mais favorável a pesquisar crianças e até que ponto pode-se atenuar os efeitos da condição de adulto do pesquisador sobre as crianças pesquisadas.

Compreender a experiência das crianças nos projetos sociais exigiu considerar suas experiências nestes espaços de forma relacional a outros círculos de relações sociais que

freqüentam, como: suas famílias, a escola, outro projeto de que apenas eventualmente participa, e ainda, de outros círculos culturais, quer sejam grupos de interesse ou grupos de idade (BRANDÃO, 2002). Tratou-se de *saber estar* nestes espaços para conhecer suas trajetórias, representações, demandas, usos e apropriações das crianças que freqüentam projetos sociais. Tratou-se também, por um lado, de estar atento aos efeitos da presença do observador na observação (VÍCTORA et al, 2000) e, de outro lado, de reconhecer que ser um adulto, branco e um professor já conhecido de algumas crianças são circunstâncias que definem um posicionamento no campo, inicialmente limitando certos acessos e possibilitando outros.

Assim, são as crianças e suas relações no contexto destes lugares - e não isoladas deles - que interessaram ao objetivo deste estudo. Por isso, trabalhei com a hipótese de que, no contexto das experiências dos grupos populares urbanos, a relação cotidiana entre crianças e adultos (ou entre gerações) não está marcada pelas mesmas posições hierárquicas que são concebidas nos contextos cujo cotidiano dos adultos esteja centrado sobre as relações com o mercado de trabalho.

É certo que, nesse universo da vila, a criança precisa ser cuidada também. Mas, considerando algumas realidades familiares que serão descritas, marcadas pela precariedade de condições de sobrevivência material, são inclusive suas crianças que, ficando expostas “como problema social”, tornam-se os canais que possibilitam às suas famílias o acesso a benefícios e relações interclasses. Não se trata de uma população, portanto, cuja relação com outras classes se estabeleça, prioritariamente, através da venda da força de trabalho, mas através dos serviços de públicos (escola e posto de saúde), das instituições de assistência social e da caridade direta.

Isso revela um aspecto do contexto fundamental para a trabalho de campo. Especialmente se entendermos que o método etnográfico, na perspectiva já discutida, sugere que o sujeito e o contexto compõem um mesmo objeto de pesquisa. É no *contexto* que as práticas fazem sentido e é no *contexto que* outros discursos, não verbais, se apresentam ao pesquisador e participam dos significados (MAGNANI, 1997). De outra forma, uma pesquisa etnográfica com e sobre crianças isoladas de seus lugares de convivência na vila, poderia rumar para o que Fonseca (1999) chamou de filosofia de “Cada caso é um caso”. Para assegurar o bom senso analítico entre “o indivíduo” e “o social”, a autora percebe o método etnográfico “como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)” (FONSECA, 1999b, p. 59).

2.3 Procedimentos utilizados

Observação participante nos espaços do cotidiano

As informações etnográficas que disponho foram recolhidas em dois *locus* distintos de realização das observações. O primeiro refere-se ao cotidiano na Vila, levando-se em conta a casa, lugares de lazer e convívio e os pequenos *pedaços* e *trajetos* que as crianças fazem uso diário (como esquinas, pátios e em seus deslocamentos). O segundo espaço de observações foi dentro das programações de projetos das instituições que as crianças frequentavam.

No primeiro deles, a Vila foi o espaço privilegiado de contato e conhecimento das crianças sobre suas relações e atividades de esporte e lazer, além de outras ocupações. Utilizei-me de dois locais regulares de frequência e convívio local, caracterizados pela presença de intensa de crianças e jovens. Um destes lugares foi a Escola Fátima, onde grande parte das crianças da Vila estuda e na qual se realizam encontros de grandes quantidades de crianças (podem chegar a 300 pessoas) aos finais de semana, dentro das atividades do Projeto Escola Aberta. Embora o “Escola Aberta” seja um projeto social, nesta pesquisa ele foi tomado, muitas vezes, como um espaço de lazer, marcado por dinâmicas distintas dos projetos realizados durante os dias de semana.

Outro lugar marcado pelas atividades de convívio foi o Campo do Panamá, que possui também uma configuração geográfica e simbólica muito particular. Acima de tudo, o campo é um espaço de encontros e reencontros com as crianças e jovens, que nem sempre estão lá para jogar, mas elas mesmas observando as atividades que acontecem (jogos de futebol de adultos e jovens, aulas ou oficinas realizadas por instituições, etc.). O trabalho de escuta e interações com os interlocutores da pesquisa foi também intenso pelas esquinas, becos e calçadas onde, sistematicamente, algumas crianças foram encontradas realizando pequenas brincadeiras ou outras interações. De acordo com o avanço do trabalho de campo, fui construindo também oportunidades de percorrer, com alguns meninos, os trajetos até os locais onde realizavam atividades de esporte. Alguns momentos se mostraram decisivos tanto para selar uma relação com os pesquisados, como para obter informações sobre suas preferências, relações e rotinas.

Por outro lado, as relações construídas nestes espaços tiveram também seus limites. Muitos dos meninos gostavam de ser acompanhados em suas atividades mais públicas, em atividades nos projetos, jogos e na escola, mas nem todos tinham a mesma disponibilidade de

que tivesse contato com seus familiares. Em relação as meninas, essa situação se acentuava, já que mesmo a interação no cotidiano da rua foi também mais limitada. Neste sentido, a *entrada na casa* das crianças e adolescentes precisou contar com outras estratégias. Uma delas esteve relacionada com a colaboração de uma moradora do local, com a qual eu havia uma relação estreitada por uma experiência de trabalho comum na condução do Projeto Escola Aberta. Sendo uma agente comunitária com experiências anteriores de visitas domiciliares, Dona Helena dispôs-se a me apresentar às mães de algumas crianças, fiando-me uma primeira atenção destas pessoas. Em outros casos, minhas visitas às famílias tiveram que contar com retornos repetidos, até que fosse possível encontrar alguém responsável pela criança em casa. O número de crianças e adolescentes que foram visitadas em casa foi quatorze, pertencentes a nove famílias diferentes.

Observação nos projetos sociais

Um caminho para iniciar a aproximação com alguns projetos sociais foi através de meu contato direto com seus dirigentes, segundo critérios que se mostraram relevantes (principalmente por serem os projetos que algumas crianças já identificadas na pesquisa na vila frequentavam). Outra forma de aproximação foi através do convite da própria criança para que eu fosse lá observá-la jogando em determinado momento especial ou mesmo da rotina. Mesmo assim, realizei um contato com um maior de projetos do que aqueles que foram observados no desenvolvimento de suas atividades junto as crianças.

Entre aquelas programações em que foram realizadas observações sistemáticas estão: duas escolas municipais situadas dentro do bairro, com programações fora do turno escolar; uma instituição local que realiza atendimento diário para crianças entre 06 e 15 anos e que mantinha uma parceria com uma escola de esportes fora do bairro, a qual alguns meninos freqüentavam uma vez por semana; dois projetos sociais esportivos desenvolvidos por fundações diferentes, nas instalações de uma universidade privada próxima ao bairro, com programações que variavam, dependendo o caso, entre duas e cinco vezes semanais (valendo destacar que os dois projetos disponibilizam transporte próprio para o deslocamento até o local).

Outros instrumentos utilizados

Realizei ainda, com a colaboração de integrantes do GESEF, entrevistas individuais e grupais com trinta crianças. Algumas destas foram realizadas por mim na casa dos

interlocutores, com ou sem a presença de responsáveis. Outras foram desenvolvidas em instituições em que havíamos feito observações sistemáticas. Todas estas entrevistas foram filmadas e devolvidas como DVD para as crianças. Ainda, com dirigentes e educadores das instituições foram seis entrevistas realizadas, sendo estas gravadas e transcritas.

Por fim, um instrumento de levantamento de dados foi produzido para buscar informações exploratórias sobre a rotina das crianças e suas atividades nos projetos (ver Apêndice C). A primeira versão deste instrumento foi aplicada com cento e cinquenta crianças que participavam de uma colônia de férias, na Escola Fátima, no verão de 2008. O mesmo instrumento foi adaptado para uma utilização com estudantes de cinco escolas públicas do bairro, realizada em dezembro de 2008. Entre aproximadamente 1400 questionários distribuídos aleatoriamente (em relação a série, idade e quantidade de alunos) retornaram com as crianças ao todo 811 questionários. Embora este levantamento tivesse pretensões bastante limitadas, busquei usá-las para complementar as análises aqui presentes.

3 A VILA FÁTIMA: ESPAÇO SIMBÓLICO DA POBREZA NA CIDADE E OFERTA DE PROGRAMAÇÕES SOCIAIS

Os posicionamentos, otimistas ou pessimistas, sobre projetos sociais esportivos frequentemente recorrem a uma imagem pública genérica e idealizada sobre essas ações, cuja veiculação pelos meios de comunicação é recorrente. Essa imagem, que foi tomada por objeto de análise em muitos dos debates sobre o tema nos meios acadêmicos e da gestão pública, projetou-se a partir de uma *base empírica* comum: a cidade do Rio de Janeiro - particularmente aquilo que se mostra e se diz na imprensa nacional sobre as favelas, a violência e as ações sociais lá existentes - acabou servindo como *situação exemplar* da manifestação e proliferação dos projetos sociais. Faz sentido, assim, afirmar que, desde o cinema, passando pela imprensa e chegando a produção acadêmica, grande parte da produção intelectual sobre o assunto teve projeção a partir do cenário urbano e social carioca²⁰.

Em que pese todas as situações regionais brasileiras possam ser discutidas em suas semelhanças com a circunstância do Rio, estas realidades, no entanto, são mais facilmente entendidas nas diferenças que guardam em relação a ela. Isso nos leva a apontar que, não apenas inúmeras periferias urbanas brasileiras diferem-se dos morros cariocas - impedindo que entendamos as classes populares como grupo social homogêneo (ZALUAR, 2000; FONSECA, 2000) -, como também podem ser diversificadas as próprias dinâmicas das relações sociais locais que engendram os projetos sociais esportivos. Consideramos, também, que existe uma diversidade de formas de tratamento e promoção social do esporte que em pouco se relaciona com a homogeneidade dos discursos sobre esporte e projetos sociais. Nesta abordagem relacional do tema, que estamos propondo, estas dinâmicas locais podem exercer uma participação importante nos sentidos que estas iniciativas assumem; e é isso que torna o conhecimento do universo de relações que envolvem estes projetos uma exigência.

Trabalhando com esta hipótese, vale perguntar: se a realidade é menos homogênea e mais plural e diversa do que os discursos sobre projetos sociais esportivos faz parecê-la, porque esse discurso homogeneizador tem tanto alcance e penetração?

Como vários autores chamaram atenção, esta linguagem não é gratuita e encontra sentido nas formulações hegemônicas que predominam na implantação das políticas sociais.

²⁰ Na produção acadêmica Alba Zaluar (1994), Vitor Melo (2003) e Marcelo de Paula Melo (2005b) são alguns exemplos significativos. No contexto da ação e produção cultural podemos tomar como exemplos o grupo Aforeage, a Cufa e produções cinematográficas como “Quanto vale ou é por quilo”. As chamadas Vilas Olímpicas e os projetos desenvolvidos nelas tiveram também bastante repercussão nacional, além da atuação de fundações, escolas de sambas e outros projetos esportivos entre crianças e jovens pobres.

O exercício do poder acontece também pela disputa discursiva, onde conjuntos de palavras estão carregados de significados e produzem enunciados que pretendem mobilizar os agentes. Como tentativa de conformação ideológica da realidade, a linguagem homogeneizante proclama um consenso em torno do social, uma negação dos conflitos que tenta igualar atores desiguais: seja um morador da vila porto-alegrense que *ensina* voluntariamente as crianças a jogar futebol aos sábados pela tarde, ou um clube de futebol da primeira divisão que inclui suas *peneiras* e escolinhas na sua *cota* de responsabilidade social; seja uma agente social que mantém aberta a escola da comunidade aos finais de semana e com *ajuda de custo* que recebe complementa a sua renda familiar, ou uma instituição assistencial com vinte anos de trabalho social que *descobriu* que apresentar projetos de escolinha de esporte para concorrer a doações de grandes empresas é uma boa estratégia, já que este tipo de ação atualmente possui grande simpatia dos financiadores.

Justamente com base em exemplos como os citados acima, retirados dessa pesquisa de campo, partimos de um questionamento da própria generalização da expressão *projeto social esportivo* para perceber como existe, nos casos concretos, uma diversidade de projetos e de formas de tratar o esporte que em pouco se relaciona com a homogeneidade dos discursos sobre o esporte e sobre os projetos sociais. O que parece existir é muito mais uma divulgação de imagens idealizadas de ações sociais esportivas do que a homogeneidade de práticas que podem ser agrupadas sob este rótulo.

Sem desconsiderar as disputas que se ocultam e se revelam na linguagem, parece que ao buscar denunciar e contrapor-se a ideologia dominante e seus discursos, acabamos – os críticos desta ideologia - acreditando que a realidade apresenta-se tão homogênea como almejam os enunciados que combatemos ou questionamos. Nesse contexto, pode-se dizer que grande parte do esforço empenhado em desvelar os discursos e denunciá-los, acabou sendo dirigido às próprias práticas (projetos) sociais. Assim, ficamos também reféns dos enunciados dominantes ao querer combatê-los, ignorando relações sociais e dinâmicas culturais particulares que tanto reproduzem como resistem à cultura dominante (CHAUÍ, 1989), ou, mais grave ainda, ignorando qualquer possibilidade de “haver uma dissociação radical” (THOMPSON, 1991) entre as lógicas dominantes e a vida cotidiana das pessoas comuns (CERTEAU, 1994).

Com base nesta pesquisa num bairro da cidade de Porto Alegre e em outros estudos (LANDIN, 1998; CUNHA, 2003; BEGHIN, 2005; PEREIRA NETO, 2006), somos levados a questionar essa imagem pública cristalizada das ações sociais esportivas. Em tal imagem, quando projetada por olhares ufanistas, nos é sugerido que o esporte experimentado por

crianças pobres tem relação com o universo *glamouroso* do esporte que é praticado nos clubes e nos eventos esportivos. Quando esta imagem resulta da extrapolação de formulações críticas, temos a ideia de que as crianças ali presentes são submetidas a lógicas disciplinadoras do esporte de rendimento e vivenciam um tipo de “sociabilidade neoliberal”.

Claro que, em nossos levantamentos sobre projetos sociais, podemos facilmente encontrar elementos discursivos comuns sobre o esporte e seus benefícios sociais. Mas a configuração social específica que estamos pesquisando, sugere que existem inúmeras práticas distantes das imagens sugeridas pela formulação genérica de projetos sociais esportivos. Igualar as motivações destas ações e entendê-las como meros desdobramentos dos discursos dominantes ou apenas como processos de subjetivação neoliberal pode sugerir uma homogeneidade que, além de irreal, acaba por proclamar um consenso em torno da “questão social” que serve mais ao poder estabelecido do que para a sua crítica. Além disso, consideramos que os discursos que se expressam na imprensa, nos documentos dos projetos e nas falas de gestores e outros atores, são apenas mais um dado para ser analisado, que não podem ser tomados como exclusivos, se quisermos ampliar a compreensão deste fenômeno.

Levando isso em conta, na sequência deste capítulo apresento um relatório com um conjunto de dados levantados na pesquisa sobre a realidade em análise, destacando a “oferta” e a “participação” em projetos sociais esportivos. Este relatório foi produzido originalmente como um tipo de retorno para as instituições e projetos sociais que colaboraram com a pesquisa, tendo sido também objeto de um diálogo público em um evento²¹ promovido na universidade, que contou também com representantes de algumas destas ações. Trata-se de dados que foram obtidos juntos às escolas públicas, aos agentes sociais, aos projetos que as crianças frequentam e, especialmente, com as próprias crianças e seus familiares, através de visitas, entrevistas, questionários e do contato com estas ao longo do trabalho de campo.

A disponibilização dos dados neste relatório pretendeu compartilhar informações obtidas na pesquisa²², as quais muitos coordenadores e educadores dos projetos manifestaram interesse em debater e apropriar-se melhor. Neste sentido, é preciso deixar claro que estas

²¹ Trata-se de uma das mesas do evento “Diálogos sobre classes sociais e cidade: vínculos com práticas em esporte, lazer e saúde”, realizada no dia 17 de novembro de 2009, na ESEF/UFRGS. A promoção do evento foi do GESEF/UFRGS.

²² *Nota metodológica:* Este relatório busca associar informações que advêm de diferentes instrumentos utilizados na pesquisa. Além de um questionário respondido por parte dos estudantes de cinco escolas públicas que atendem as crianças do bairro Bom Jesus, inúmeras visitas e entrevistas foram feitas aos projetos sociais e instituições educacionais para obter ou confirmar informações. Por outro lado, nos valem de informações que coletamos acompanhando, de forma mais ou menos próxima, o cotidiano de 20 crianças. Por fim, associamos ainda informações estatísticas disponibilizadas por outras fontes (PMPA e IBGE) a respeito da população deste bairro. O objetivo, no entanto, é sistematizar aqui não apenas um conjunto de dados, mas as relações que podemos estabelecer entre eles.

informações não são um produto exclusivo da pesquisa, mas fruto dos diálogos entre os pesquisadores e pessoas diretamente envolvidas no desenvolvimento de políticas e ações sociais voltadas às crianças²³. A inclusão deste material no corpo desta tese se justifica tanto no sentido de compartilhar o produto da interlocução estabelecida com estes agentes sociais (já um dado da pesquisa), como porque as informações que nele constam permitem embasar análises em capítulos subsequentes. A seqüência deste capítulo, portanto, mantém o texto original do relatório dirigido a estes interlocutores de então da pesquisa.

3.1 Sistematização dos dados: o contexto urbano-territorial

UDH Bom Jesus - Vilas Divinéia, Mato Sampaio e Pinto

Recentemente os dados disponibilizados pelo IBGE foram reorganizados em Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). As UDHs foram definidas de acordo com o território de bairros ou microrregiões que possuem características socioeconômicas mais ou menos homogêneas. Neste relatório, para fins de contextualização das informações da nossa pesquisa, trabalharemos com dados disponibilizados sobre a unidade espacial denominada “UDH BOM JESUS - Vilas Divinéia, Mato Sampaio e Pinto”²⁴. Nesta UDH encontram-se as comunidades que são denominadas comumente como Vila Pinto, Vila Fátima e Mato Sampaio. Na figura 2 (próxima página), a UDH em questão situa-se no território demarcado.

²³ Esclareço ainda que, neste relatório, não foi incluído o trabalho de análise dos dados, pois sua finalidade foi subsidiar o debate coletivo sobre as informações aqui presentes, tanto entres pesquisadores como integrantes de projetos sociais.

²⁴ Para facilitar a informação usaremos aqui “UDH Bom Jesus – Vilas” para designar esta Unidade e, para referir a Unidade vizinha com nome semelhante, mas com diferenças socioeconômicas significativa, usaremos “UDH Bom Jesus – Bairro”.



Figura 1 - Localização da UDH no espaço da cidade

As vilas que ocupam este território são conhecidas por índices de pobreza e problemas a ela associados. Começamos por dar ênfase a alguns dados que julgamos importantes sobre ocupação espacial e demografia.

Tabela 1 - Área territorial UDH Bom Jesus - Vilas

Características da população	0,86 Km ²	
	1991	2000
População total	12.668	18.828
Densidade demográfica	14.648,2	21.771,1
Número de domicílios	2.980	4.697
População com menos de 15 anos	5.196	7.382
População ente 7 e 14 anos	2.668	3.554

Comparando os dados da tabela 1 acima com os dados das UDHs que correspondem aos bairros vizinhos, que circundam essas vilas em todas as direções, percebe-se seu destaque como área de grande concentração demográfica. A tabela 2 (na próxima página) informa que a distribuição de uma grande população numa área proporcionalmente pequena marca a geografia desta localidade (ver também a figura 3).

Tabela 2 - Comparação das características populacionais entre bairros

UDH	Área (Km ²)	População total	Densidade demográfica	Nº de domicílios	População menos de 15 anos
Bom Jesus (Divinéia, Mato Sampaio, Pinto)	0,86	18.828	21.771,1	4.697	7.382
Chácara das Pedras/ Três Figueiras	2,55	11.191	4.385,1	3.492	1.757
Bom Jesus Bairro	1,66	16.505	9.959,3	5.249	3.737
Jardim do Salso	0,48	4.384	9.147,1	1.566	811
Jardim Carvalho	3,61	19.684	6.139,6	5.763	4.796
Partenon Intercap	1,78	13.059	7.352,9	4.467	2.721

Fonte: Dados de 2000 (Atlas de Desenvolvimento Humano da RMPA)

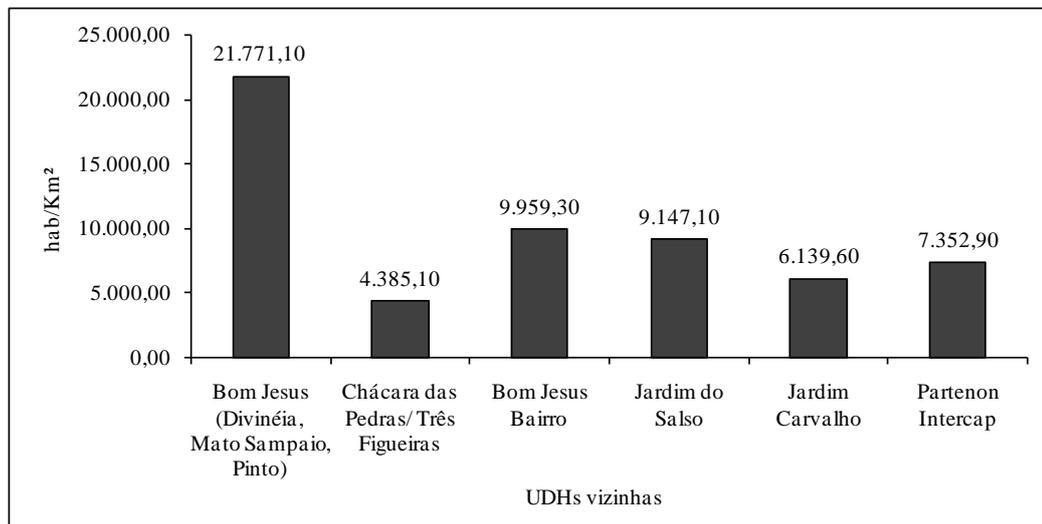


Figura 2 - Comparação da densidade demográfica com outras UDHS

Outro fator importante a ser observado, visivelmente contrastante com a realidade das demais UDHS referidas na tabela 2 (acima), é que a população com menos de 15 anos, na UDH Bom Jesus vilas, corresponde a 39,21% da população total da mesma.

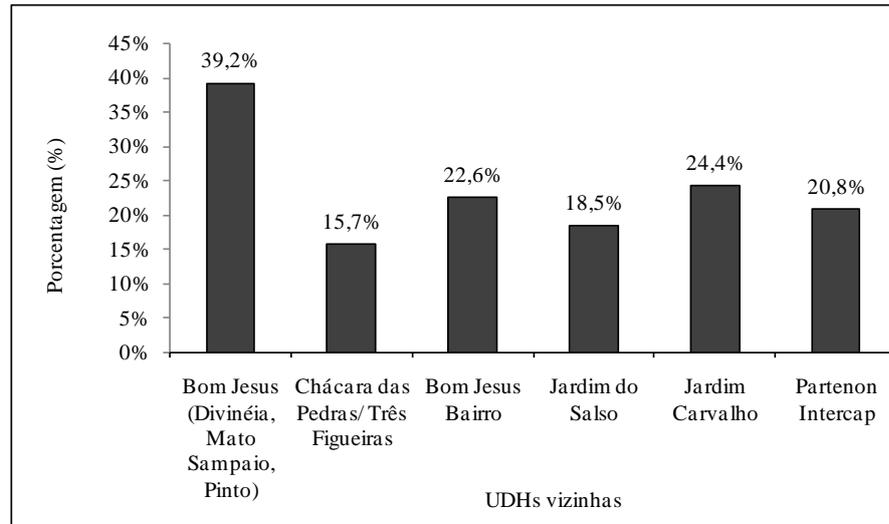


Figura 3 - Comparação percentual da população de até 15 anos de idade.

Quanto à ocupação da população, os dados de 2000 indicavam que 53,8% mantinham atividade de trabalho com caráter formal, enquanto 46,2% com ocupações de caráter informal. Os mesmo dados revelam que, considerando a população economicamente ativa entre 15 e 17 anos, a taxa de desemprego entre estes jovens é de 36,1%. Já entre jovens de 18 a 24 anos, essa taxa é de 26,2%.

Nesta aproximação numérica da realidade, além de dados como a renda per capita média, outros dados apresentados abaixo (tabela 3) vêm sendo utilizados como indicadores de vulnerabilidade.

Tabela 3 - Indicadores de vulnerabilidade

Indicadores	1991	2000
Renda per capita média (% Salário Mínimo em ago/2000)	0,86	0,86
% de crianças em famílias com renda inferior à ½ SM	43,7	52,1
% de mulheres de 15 a 17 anos com filhos	15,1	18,9
% de mães chefes de famílias, s/ cônjuge, c/ filhos menores	9,9	8,9

Quanto à escolarização da população, revela-se um crescimento da frequência e dos anos de estudo em todas as faixas etárias. Contudo, os números destacam o acesso ainda limitado dos jovens ao ensino médio, bem como uma população adulta com baixa escolaridade (ver tabela 4, na próxima página).

Tabela 4 - Indicadores de escolaridade

Indicadores	1991	2000
% população entre 7 e 14 anos freqüentando a escola	81,6	93,4
% população entre 15 e 17 anos freqüentando a escola	45,0	57,7
% população entre 18 e 24 c/ menos de 8 anos de estudo	79,9	65,5
% população acima de 25 anos c/ menos de 8 anos de estudo	87,1	76,7

Este conjunto inicial de dados nos possibilita refletir sobre a imagem pública normalmente associada às vilas Fátima e Pinto. Vistas genericamente como áreas problemáticas da cidade, diferentes atores sociais se mobilizam para enfrentar problemas que consideram prioritários. Em nossa hipótese, algumas das características apontadas pelos dados (alta densidade demográfica e a grande parcela de crianças e jovens que constituem a população, por exemplo) combinadas com sua localização geográfica na cidade (vizinha de regiões de trabalho e de moradia de classe média, bem como próxima de centros universitários) são elementos que sugerem o lugar simbólico que estas vilas ocupam no imaginário da cidade: carentes e problemáticas.

Acrescente-se que o crescimento da cidade tem levado o investimento imobiliário residencial e comercial a construir grandes investimentos em terrenos vazios que circunda estas vilas. Trata-se de um fenômeno em expansão, com resultados previstos para os próximos anos.

Escolas públicas, número de estudantes de ensino fundamental e localização no bairro

A grande demanda de atendimento no ensino fundamental (primeiro grau) é distribuída, majoritariamente, entre 6 escolas públicas (4 estaduais e 2 municipais), em destaque na figura 5 a seguir (próxima página).



Figura 4 - Localização das escolas públicas no bairro

Somadas as matrículas no ensino fundamental nestas escolas, são 4.806 estudantes. As escolas Mariano Beck, Nossa Senhora de Fátima e Léa Rosa atendem quase exclusivamente as crianças destas vilas. Nas demais escolas, as crianças atendidas são originárias também de outras comunidades e bairros próximos. Destas 6 escolas, apenas a Escola Estadual Fernando Gomes possui ensino médio (em torno de 250 estudantes, não computados nos resultados apresentados), o que exige que os jovens se desloquem para escolas em outros bairros para continuar estudando após a conclusão do ensino fundamental.

Espaço e estruturas de esporte e lazer no bairro

Nesta localidade, os espaços públicos voltados para o esporte e o lazer constituem-se basicamente em três campos de futebol (ver figura 5, na próxima página). O Campo do Panamá já possui uma tradição ligada ao futebol de várzea na cidade, possuindo ainda uma ocupação mais regular para torneios em finais de semana, enquanto os outros dois possuem uma ocupação menos regular e mais informal. Nenhum dos três campos, no entanto, possui infra-estrutura além das goleiras.

Alguns bairros vizinhos, no entanto, possuem praças bastante equipadas. Além de áreas verdes livres e campos de futebol, tanto no bairro Intercap como no Jardim do Salso, existem praças equipadas com quadras poliesportivas. Esses espaços são freqüentados por

crianças, jovens e adultos (tanto em família como sozinhos) das vilas Fátima e Pinto principalmente nos finais de semana.



Figura 5 - Distribuição de espaços públicos voltados para o esporte e o lazer

Outras alternativas que são utilizadas para práticas esportivas e atividades de lazer da comunidade são as estruturas das escolas. Isso se aplica as escolas Nossa Senhora de Fátima, Mariano Beck e Coelho Neto. Estas escolas são ocupadas regularmente aos finais de semana por crianças, jovens e também por adultos.

Recentemente, por conta de um programa governamental de prevenção à violência e de um grande investimento imobiliário na redondeza, estão sendo anunciadas obras para a revitalização dos campos de futebol e instalação de uma praça equipada para diversos usos.

3.2 Dados sobre a oferta de projetos sociais

Survey com crianças do bairro

Uma das fontes dos dados que constam neste relatório advém da aplicação de um questionário sucinto respondido por 811 crianças de cinco escolas do bairro. As questões formuladas procuravam obter informações sobre o cotidiano dos estudantes e, particularmente, sobre seu conhecimento e participação em projetos sociais. Levando em

consideração as informações sobre projetos que já eram de conhecimento dos pesquisadores, o questionário apresentava questões fechadas (estimuladas) e abertas (espontâneas). A distribuição dos estudantes por Escola foi a seguinte:

Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa (%) de estudantes, por escola.

Escolas	Estudantes	%
Antão de Farias	187	23,1
Coelho Neto	232	28,6
Lea Rosa	93	11,5
Mariano Beck	177	21,8
Fátima	122	15,0
Total	811	100,0

Quanto à porcentagem de meninos e meninas que responderam o questionário (tabela 6), as meninas correspondem a 55,6% dos 811 questionários. Apenas na escola Nossa Senhora de Fátima, o número de meninos foi maior (55,8%) que o de meninas (44,2%).

Tabela 6 - Distribuição de meninas e meninos que responderam o questionário.

Escolas	Meninas	Meninos	Questionários
Antão de Farias	61,0%	39,0%	187
Coelho Neto	57,6%	42,4%	232
Lea Rosa	59,1%	40,9%	93
Mariano Beck	53,1%	46,9%	177
Fátima	44,2%	55,8%	122
Total	55,6%	44,4%	811

Dos estudantes que responderam ao questionário, 87,9% possuem entre 8 e 14 anos de idade. Abaixo de 8 anos de idade foram 1,4%, enquanto 10,7% possuem mais de 14 anos de idade (figura 7, na próxima página).

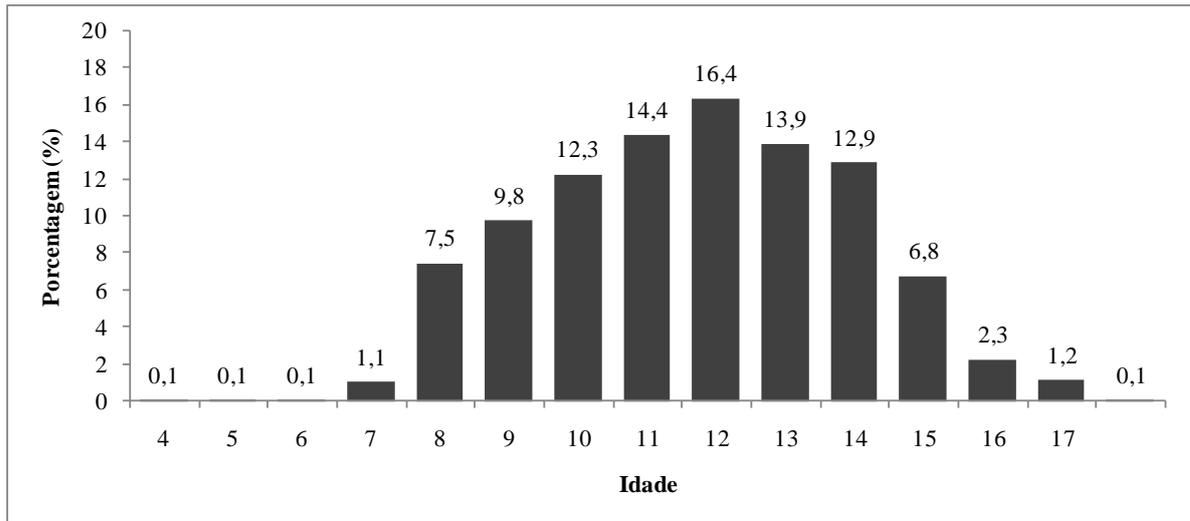


Figura 6 - Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário, por idade.

Quanto à série escolar, os estudantes estão distribuídos da primeira a oitava série. Acentua-se a participação de alunos que estão entre a segunda e a sexta série (72,4%), como se percebe no gráfico a seguir (figura 8).

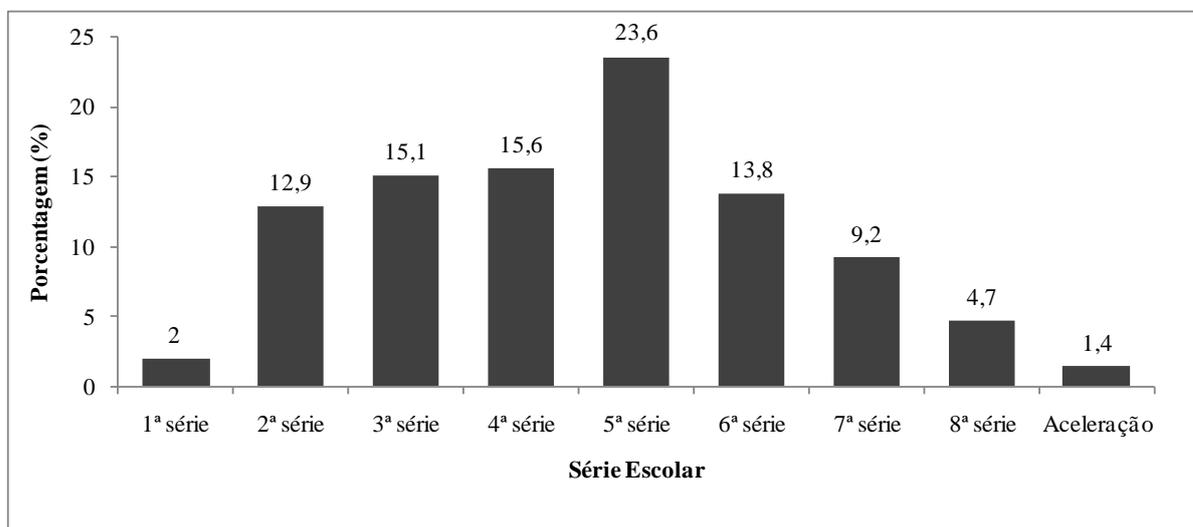


Figura 7 - Distribuição dos estudantes que responderam ao questionário, por série escolar.

Considerando os que informaram o endereço (93,6% do total de 811 questionários), os estudantes residem em mais de 10 vilas ou bairros diferentes. No entanto, 70,1 % são moradores das Vilas Pinto e Fátima (tabela 7).

Tabela 7 - Locais de moradia dos estudantes

Local de moradia	%
Vila Fátima (Mato Sampaio, Divinéia)	39,8
Vila Pinto	30,3
Outras localidades vizinhas	29,9

Outras informações também solicitadas no questionário dizem respeito ao número de moradores na mesma casa (97,7% informaram) e o familiar responsável pelo estudante (97,9% informaram). As informações obtidas constam nas tabelas a seguir (tabelas 8 e 9):

Tabela 8 - Número de moradores na residência

Número de moradores	%
Até 3 residentes	10,0
4 residentes	18,7
5 residentes	19,4
6 residentes	18,7
7 residentes	13,4
Entre 8 e 9 residentes	14,0
10 ou mais residentes	5,9

Tabela 9 - Familiar responsável

Familiar	%
Mãe e pai	49,9
Mãe	20,8
Mãe e padrasto	10,3
Avós	6,9
Avós com mãe	4,7
Pai	3,0
Tios	1,4
Avós com pai	0,9
Irmão	0,9
Pai e Madrasta	0,6
Outras respostas (com 0,1%)	0,5

Projetos sociais e esportes

Tomando por base as informações obtidas através do questionário aplicado nas escolas e o posterior aferimento de informações nas instituições sociais, apresentamos abaixo o conjunto de projetos nos quais os estudantes informaram que realizam práticas esportivas (24

projetos)²⁵ **fora do horário de aula**. Procuramos, ainda, informar os vínculos institucionais e natureza dos recursos utilizados pelos projetos (quadro 1).

Projeto	Instituição	Iniciativa	Recursos
1. Bugre Lucena (Judô)	ESEF/UFRGS	Universidade	Público
2. PELC	SME	Governos	
3. Cidade Escola	Escola NS Fátima		
4. Mais Educação			
5. Escola Aberta			
6. Escola Aberta	Escola Coelho neto		
7. Mais Educação	Esc. Mariano Beck		
8. Cidade Escola			
9. Mais Educação			
10. Social Esporte Clube	Clubes e SME		
11. SASE	CR FASC		
12. SASE	Alan		Entidades sociais
13. SASE	S. José Operário		
14. SASE	Perpétuo Socorro		
15. SASE	Cabana da Paz		
16. SASE	Centro Cultural		
17. Quero-quero	Inst. Ayrton Senna		
18. Fundação Tênis	Fundação Tênis		
19. Saci Colorado (2008)	Fund.Internacional		
20. Infância Melhor	MIM		
21. SASE	AFASO		
22. Show de Bola- SASE	Instituto Marista	Privado	
23. Ginástica Aeróbica	Franzen Fitness		
24. Escola de Futebol	Planet Ball/AFASO		
		Empresas	

Quadro 1 - Instituições com esporte em suas programações

Também procuramos mapear os vínculos desses projetos com políticas ou programas sociais mais amplos (ver no quadro 2, na próxima página). Esse mapeamento se baseou tanto nas informações fornecidas pelos agentes dos projetos como por documentos oficiais sobre programas públicos.

²⁵ Entre os 24 quadros, existem dois que não estão em funcionamento.

Ação/Instituição	Programas	Vínculo institucional
<i>PELC- Bom Jesus</i>	<i>PELC</i>	<i>Ministério do Esporte</i>
<i>Vagas em Escolinhas</i>	<i>Social Esporte Clube</i>	<i>SME/PMPA</i>
<i>Escola NS Fátima</i>	<i>Cidade Escola</i>	<i>SMED/PMPA</i>
<i>Esc. Mariano Beck</i>	<i>Mais Educação</i>	<i>Ministério da Educação</i>
<i>Escola NS Fátima</i>		
<i>Escola Coelho neto</i>		
<i>Esc. Mariano Beck</i>		
<i>Escola NS Fátima</i>		
<i>Escola Coelho neto</i>	<i>Escola Aberta</i>	
<i>Projeto Quero-quero: ESEF/UFRGS</i>	<i>Prog. Educação pelo Esporte</i>	<i>Instituto Ayrton Senna</i>
<i>CR FASC</i>	<i>SASE</i>	<i>FASC/PMPA</i>
<i>Alan</i>		
<i>S. José Operário</i>		
<i>Perpétuo Socorro</i>		
<i>Cabana da Paz</i>		
<i>Centro Cultural</i>		
<i>Show de Bola</i>		
<i>SASE- AFASO</i>	<i>Adoção à distância</i>	<i>AFN (Itália)</i>
<i>Fund. Tênis/Núcleo PUC</i>	<i>Fundação Tênis</i>	<i>Rede empresarial</i>
<i>Saci Colorado/Cidade Escola</i>	<i>Saci Colorado (2008)</i>	<i>Fund. Internacional</i>
<i>Infância Melhor (MIM)</i>	<i>Sem vínculo com programas e políticas</i>	<i>Voluntários</i>
<i>Ginástica/ Franzen Fitness</i>		<i>Escola Est. Léa Rosa</i>
<i>Projeto Bugre Lucena (Judô)</i>		<i>ESEF/UFRGS</i>
<i>Futebol/Planet Ball</i>		<i>AFASO</i>

Quadro 2 - Vínculos com políticas ou programas sociais

Outro esforço foi classificar os projetos segundo a relação que estabelecem com as práticas esportivas. Utilizando como fonte a programação de atividades dos projetos, tentamos tipificar as relações que estes estabelecem com o esporte. Para isso, a definição de prática esportiva nesse relatório foi tomada das respostas das crianças aos questionários. Isso acaba por incluir práticas (como capoeira e ginástica, por exemplo) que não são necessariamente esportes (adiante apresentamos as modalidades).

Neste momento, é preciso notar os lugares e significados diferentes que essas práticas ocupam nos projetos. Entendemos que existem programações em que o esporte é apenas uma entre outras atividades valorizadas. Em outros projetos o esporte é a atividade central, através da qual se busca atingir e materializar os objetivos do projeto. Por fim, em algumas ações, a programação é ordenada pelas demandas do treinamento e para competições oficiais.

Relação projetos x esportes	Programa ou Projeto
<i>Programações COM esportes</i> (oficinas esportivas como uma das atividades da programação)	<i>Cidade Escola</i>
	<i>Mais Educação</i>
	<i>Escola Aberta</i>
<i>Programações DE esportes</i> (as práticas esportivas são o centro da programação ou o apelo principal do projeto para outros fins)	<i>SASE</i>
	<i>PELC</i>
	<i>Fundação Tênis</i>
	<i>Saci Colorado (2008)</i>
	<i>Show de Bola</i>
	<i>Escola de Futebol/Planet Ball</i>
	<i>Projeto Quero-quero</i>
<i>Programações PARA os esportes</i> (programação com treinamento e participação em competições)	<i>Projeto Bugre Lucena (Judô)</i>
	<i>Ginástica Aeróbica/Franzen Fitness</i>
	<i>Social Esporte Clube</i>

Quadro 3 - Classificação da relação dos projetos com o esporte

Outra forma de classificação dos projetos é quanto ao local que realizam suas atividades, se “no bairro” ou “fora do bairro”. Isto parece estar diretamente relacionado com outro aspecto: a estrutura e as instalações utilizadas nas atividades.

Projeto	Localização das instalações esportivas utilizadas	Localização na cidade
<i>Bugre Lucena (Judô)</i>	Universidade	Fora do bairro
<i>Show de Bola- SASE</i>		
<i>Quero-quero</i>		
<i>Fundação Tênis</i>		
<i>Social Esporte Clube</i>	Instalações públicas e privadas	Anexa ao bairro
<i>Saci Colorado</i>	Instalações privadas	
<i>Futebol/Planet Ball</i>		
<i>Ginástica Aeróbica</i>	Instalações das escolas	No bairro
<i>Cidade Escola</i>		
<i>Mais Educação</i>		
<i>Escola Aberta</i>		
<i>SASE</i>	Instalações de entidades sociais e praças públicas	
<i>Infância Melhor</i>		
<i>PELC</i>		

Quadro 4 - Estruturas utilizadas para programações esportivas

Dados sobre participação de crianças em projetos sociais

Entre os vinte e quatro (24) projetos listados incluem-se projetos que realizam modalidades distintas de atendimento às crianças. Uma diferenciação importante é entre

aqueles que realizam atendimento diário das crianças e aqueles que atendem algumas vezes por semana (atendimento semanal).

Normalmente, esse trabalho de atendimento diário não acontece com programações exclusivamente esportivas. No âmbito das políticas assistenciais, esse atendimento diário acontece através do Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE). São as entidades sociais que trabalham com este programa, o SASE, as responsáveis por esta modalidade de trabalho com as crianças, enquanto os demais projetos realizam atendimento semanal. (Veja ilustração da página 22).

O acesso das crianças aos projetos depende do número de vagas e dos critérios utilizados pelos projetos para definir quais crianças atender. Várias entidades relataram que possuem listas de espera para novas vagas, enquanto também existem relatos de alguma flutuação nos números de atendimentos, conforme a época do ano e as atividades previstas na programação.

Quanto aos critérios utilizados para a criança ingressar nas atividades, quase todos referiram a ideia de atender crianças vulneráveis. Neste sentido, os projetos procuram dirigir suas ações para estas crianças utilizando-se de critérios como “moradores de uma determinada vila”, “alunos de determinada escola”; ou mesmo quando não estabelecem um critério de delimitação formal, reconhecem que seus atendimentos acabam concentrando-se em públicos com origem escolar ou territorial comum.

O quadro a seguir (5, na próxima página) procura reunir as informações que dispomos quanto à frequência do atendimento (diário ou semanal), as vagas e a origem do público atingido.

No gráfico abaixo do quadro (figura 9), por sua vez, distribuimos os 24 projetos conforme o que declaram ser a forma de acesso das crianças ao projeto, agrupando em quatro tipos de acesso: “através de outra instituição de atendimento”, “contato direto da criança”, “através do atendimento da família” e “através da escola”.

Frequência do atendimento		Projeto	Vagas	Origem do público atingido
S E M A N A L	1 X	<i>Futebol/Planet Ball</i>	20	SASE AFASO
	2 x	<i>Bugre Lucena (Judô)</i>	-	Escolas públicas
		<i>PELC</i>	-	Entidades Sociais
		<i>Fundação Tênis</i>	88	Esc. Mariano Beck
		<i>Saci Colorado (2008)</i>	-	Esc. Fátima
		<i>Social Esporte Clube</i>	-	Cidade/renda
	2 ou 4 x	<i>Ginástica Aeróbica</i>	15	Esc. Léa Rosa
		<i>Quero-quero</i>	-	Escolas
	3 x	<i>Cidade Escola</i>	120	Escolas Municipais
		<i>Mais Educação</i>	300	Escolas Públicas
<i>Show de Bola</i>		150	Bairro Bom Jesus	
Atendimento Diário	<i>Show de Bola- SASE</i>			
	<i>SASE FASC</i>		100	Bairro B. Jesus
	<i>SASE ALAN</i>		160	Bairro B. Jesus
	<i>SASE Centro Cultural</i>		50	V. Pinto/Fátima
	<i>SASE Perpétuo Socorro</i>		100	Vila Pinto
	<i>SASE Centro São José</i>		80	Vila Pinto
	<i>SASE Cabana da Paz</i>		42	Vila Pinto
	<i>SASE AFASO</i>		80	V. Fátima
	<i>Infância Melhor (MIM)</i>		48	V. Mato Sampaio
Sábados/domingos	<i>Escola Aberta</i>		-	Comunidade

Quadro 5 - Frequência do atendimento, vagas e origem do público atingido

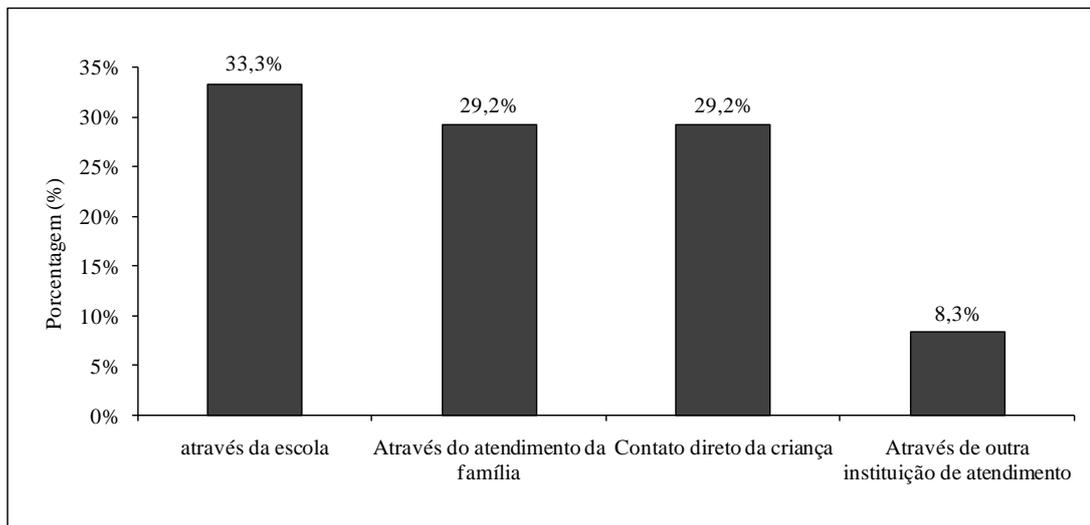


Figura 8 - Formas de acesso aos projetos

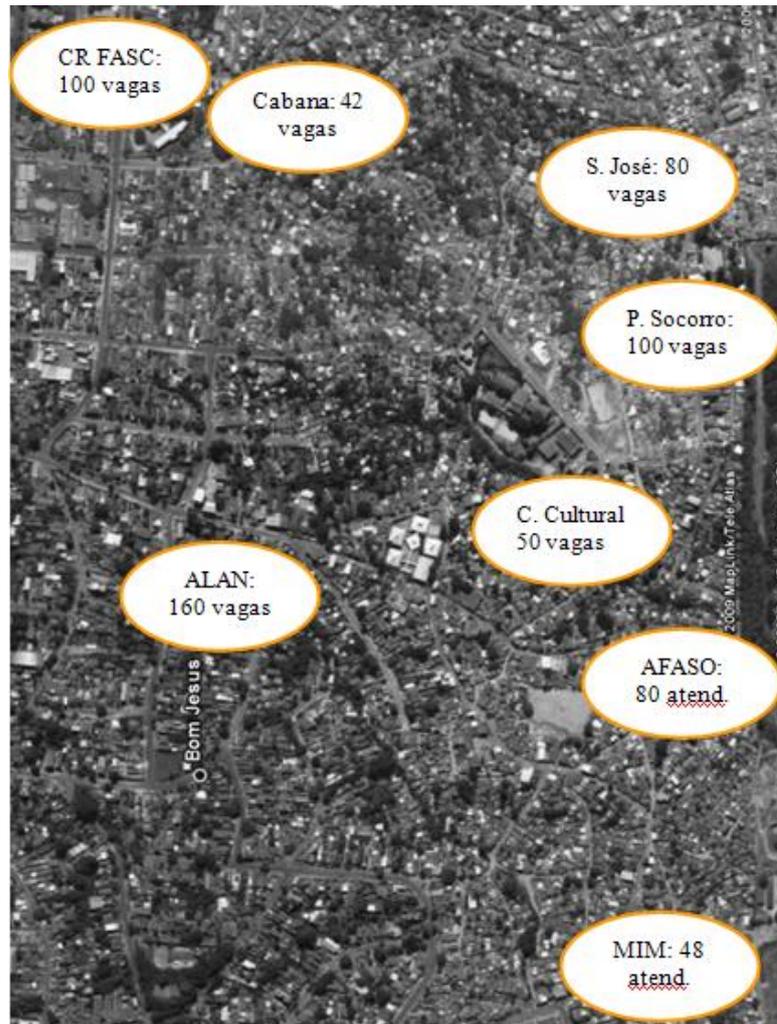


Figura 9 - Distribuição de entidades de atendimento diário e vagas/atendimento

As relações “entre-projetos” podem ocorrer através de parcerias na própria programação de atividades. Esse tipo de vínculo entre os projetos é mais freqüente como forma de conectar *projetos de atendimento diário* com os *projetos de atendimento semanal* (ver figura 11, na próxima página).

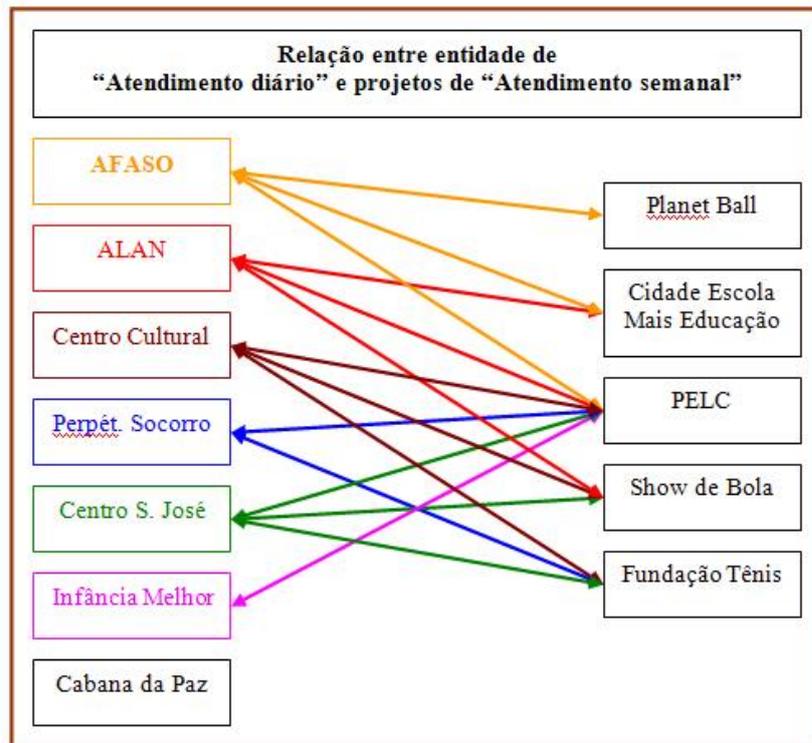


Figura 10 - Relações entre entidades e projetos

Outras relações de parceria, eventuais ou sistemáticas, são mantidas entre *projetos de atendimento semanal* com as *escolas públicas*. Estas relações possuem finalidades mais pontuais, como a divulgação de vagas para um projeto, selecionar crianças para matrícula ou mesmo como parceria para alguma atividade sistemática específica. As informações coletadas na pesquisa, envolvendo essas relações, estão ilustradas na figura 12, a seguir.

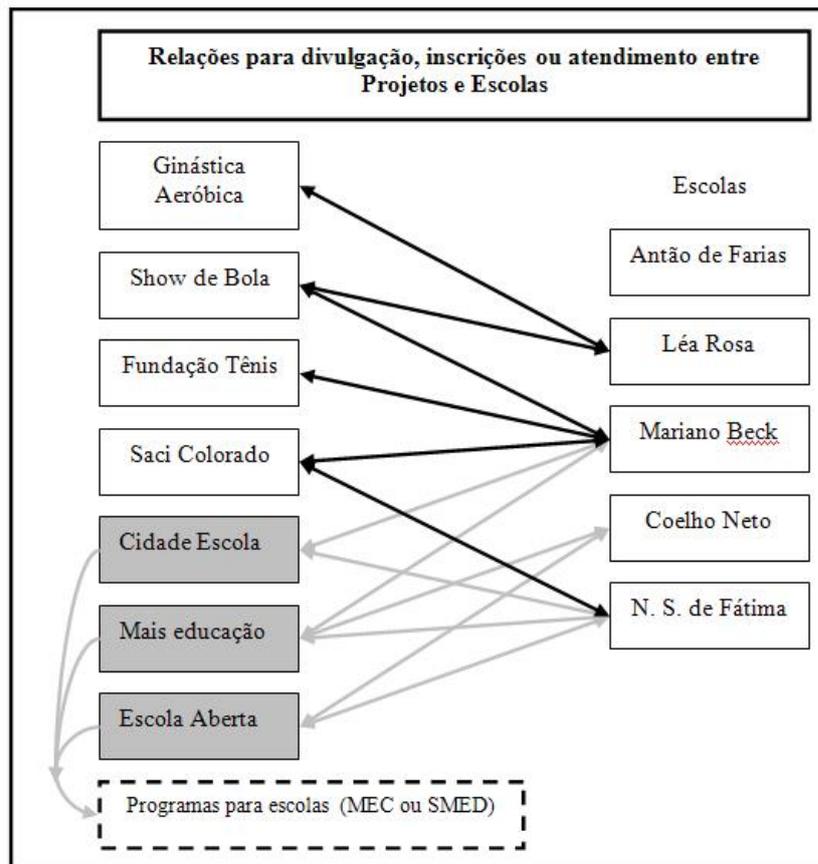


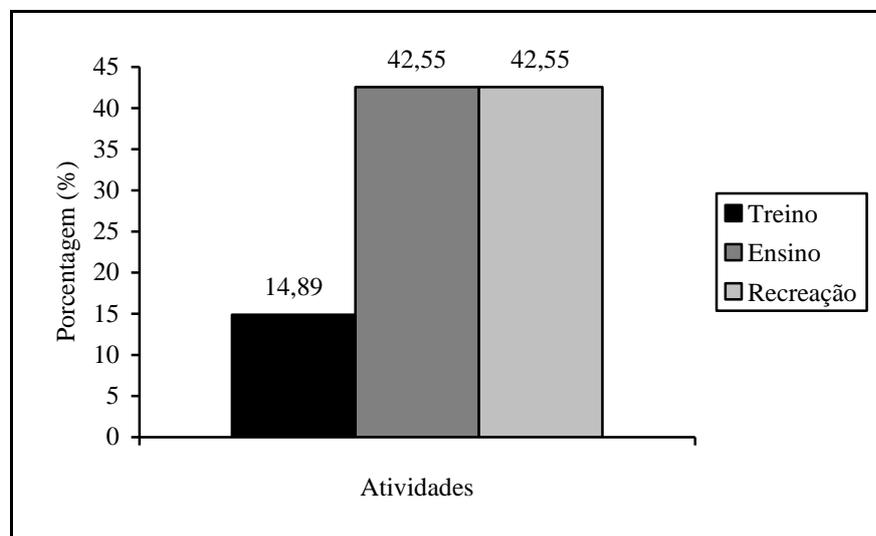
Figura 11 - Relação entre projetos e escolas (divulgação, inscrições ou atendimento)

Ao buscarmos conhecer quais práticas esportivas são utilizadas nas atividades desenvolvidas pelos projetos, listamos 12 *modalidades ou práticas* que são entendidas como práticas esportivas pelos colaboradores da pesquisa. Essas estão distribuídas nos 24 projetos através de 51 oficinas, aulas ou atividades de rotina. Estas oficinas, aulas ou atividades foram agrupadas em três grupos que enfatizam abordagens diferentes do esporte: *treino*, *ensino* e *recreação*. Vejamos a distribuição na tabela 10, a seguir:

Tabela 10 - Atividades esportivas/corporais oferecidas pelos projetos

Modalidades	Quantos projetos oferecem	Treino	Ensino	Recreação
<i>Futebol</i>	15	2	2	11
<i>Vôlei</i>	6	1	1	4
<i>Futsal</i>	5	2	1	2
<i>Dança</i>	5	-	3	2
<i>Basquete</i>	4	-	3	1
<i>Recreação</i>	4	-	-	-
<i>Capoeira</i>	3	-	3	-
<i>Ginástica</i>	2	1	2	-
<i>Lutas</i>	2	1	2	-
<i>Tênis</i>	2	-	2	-
<i>Handebol</i>	2	-	2	-
<i>Atletismo</i>	1	-	1	-
Total	51	7	22	20

A distribuição de 49 oficinas, aulas ou atividades de rotina nas três abordagens correspondem aos percentuais dispostos no gráfico abaixo (figura 13).

**Figura 12 - Abordagem das práticas corporais na programação**

A distribuição das 51 oficinas, aulas ou atividades de rotina nas 12 modalidades ou práticas revela que 50% destas voltam-se a 3 modalidades de esportes coletivos (futebol, vôlei e futsal), como podemos observar no próximo gráfico (figura 14).

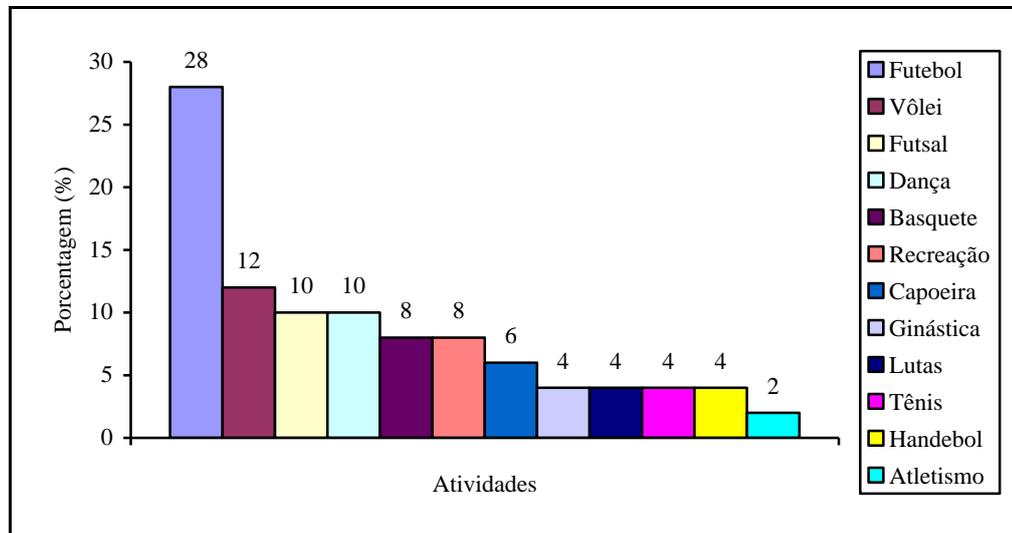


Figura 13 - Atividades por práticas corporais

Por fim, indicamos entre os 24 projetos a oferta das modalidades ou práticas já listadas (figura 15):

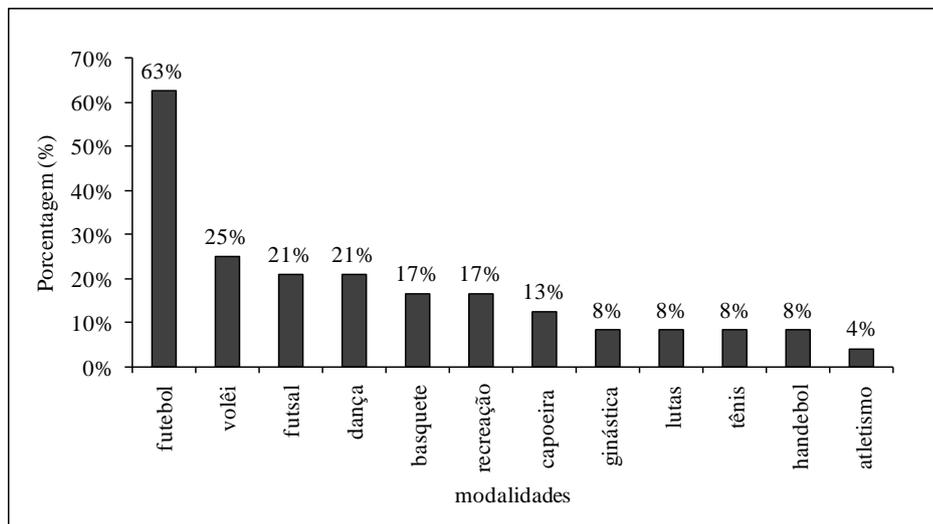


Figura 14 - Oferta das modalidades ou práticas nos 24 projetos

3.3 Dados sobre participação de crianças em projetos sociais

Disposmos de informações fornecidas por 811 estudantes de 5 escolas públicas através de um questionário preenchido por estes. Este instrumento sempre teve, para nós, a pretensão de ampliar informações qualitativas sobre os projetos sociais e o cotidiano das crianças e adolescentes. No entanto, considerando o número de questionários retornados (que corresponde 18% da soma de alunos destas escolas), parece válido relatar dados quantitativos a respeito das atividades que estes estudantes realizam fora de seu horário de aula.

Os estudantes puderam indicar quais as atividades realizadas fora de seu turno escolar relacionadas com programações de lazer, culturais, esportivas, formativas e ou outras de convívio social.

No gráfico abaixo (figura 16), vê-se que não indicaram atividade 30% das meninas e 23% dos meninos. Quanto ao número de atividades indicadas (1, 2, 3 ou mais), as diferenças entre as respostas de meninos e meninas se mostraram menores.

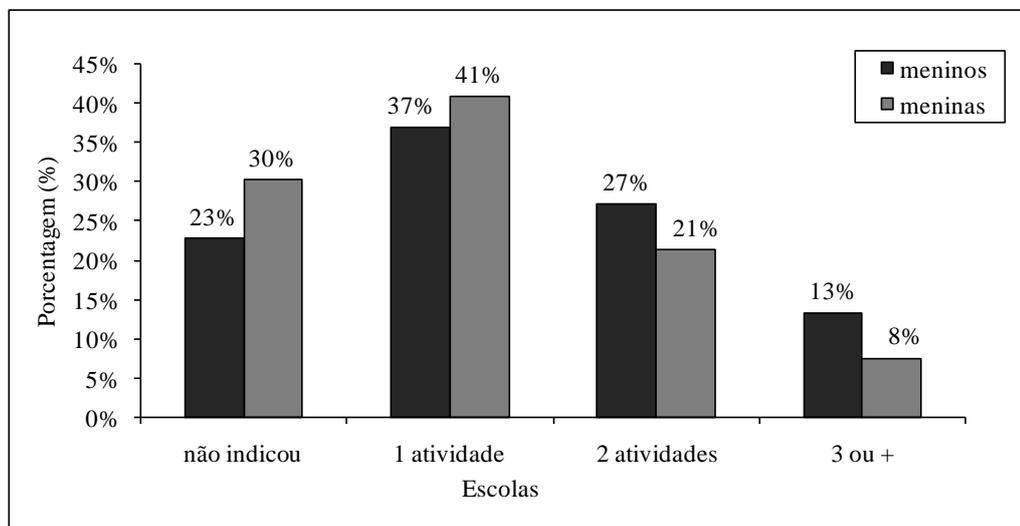


Figura 15 - Quantidade de atividades no turno inverso da escola

Nos próximos gráficos podemos observar a distribuição destas respostas por escolas. Neste caso, no entanto, as diferenças de respostas entre meninos e meninas no universo de cada escola são bastante acentuadas (figura 17). Da mesma forma, comparando as escolas, também identificaremos diferenças significativas nas respostas (figura 18).

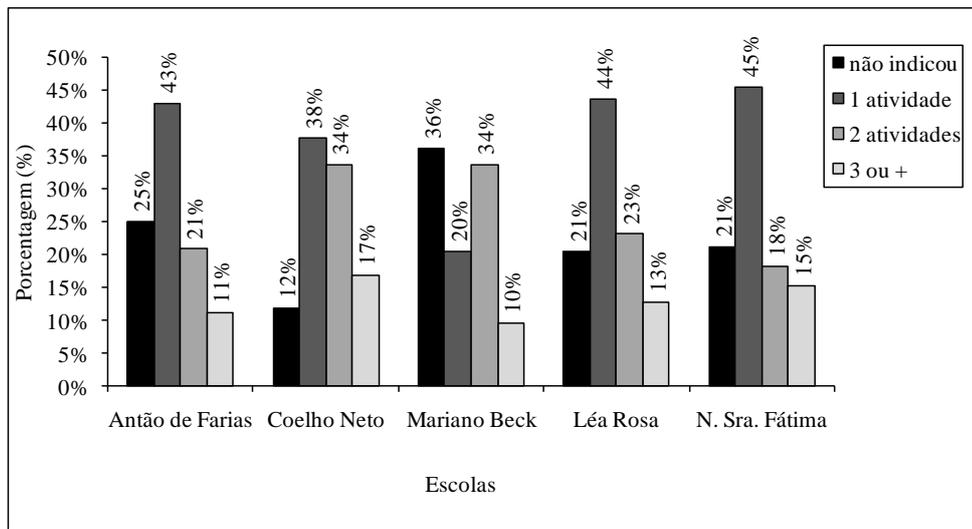


Figura 16 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, dos meninos.

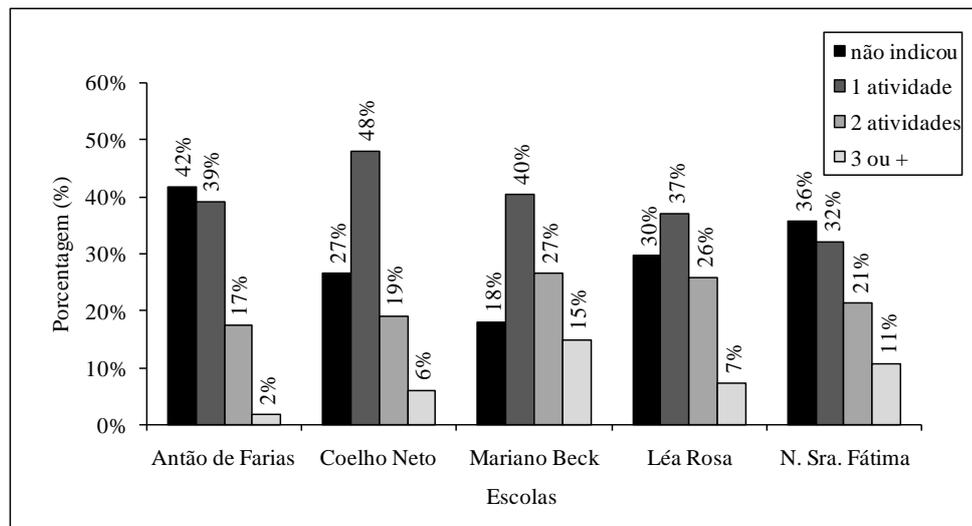


Figura 17 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, das meninas.

Esta diferença de respostas na comparação das escolas nos permite explorar qual a importância da Escola como uma variável no acesso a programações fora do turno de aula.

Analisando dados sobre acesso ao esporte, agrupamos as respostas dos estudantes sobre os espaços onde realizavam estas atividades. Usamos quatro grupos de respostas: - espaços da escola; projetos sociais; espaços privados (escolinhas, clubes); e espaços públicos (praças, parques, ruas).

As informações assim agrupadas revelam que o acesso dos estudantes ao esporte dá-se em grande medida através da escola e de projetos sociais, em contraste com os espaços públicos (praças, parques) e com espaços privados (escolinhas, clubes). Mas essa realidade não é homogênea: as respostas de estudantes de algumas escolas revelam que tanto o papel da escola como dos projetos é mais discreto no acesso a atividades esportivas.

No primeiro gráfico (figura 19) podemos verificar a distribuição das respostas sobre espaços de acesso por escolas. No segundo gráfico (figura 20), comparam-se as respostas dos estudantes por espaços.

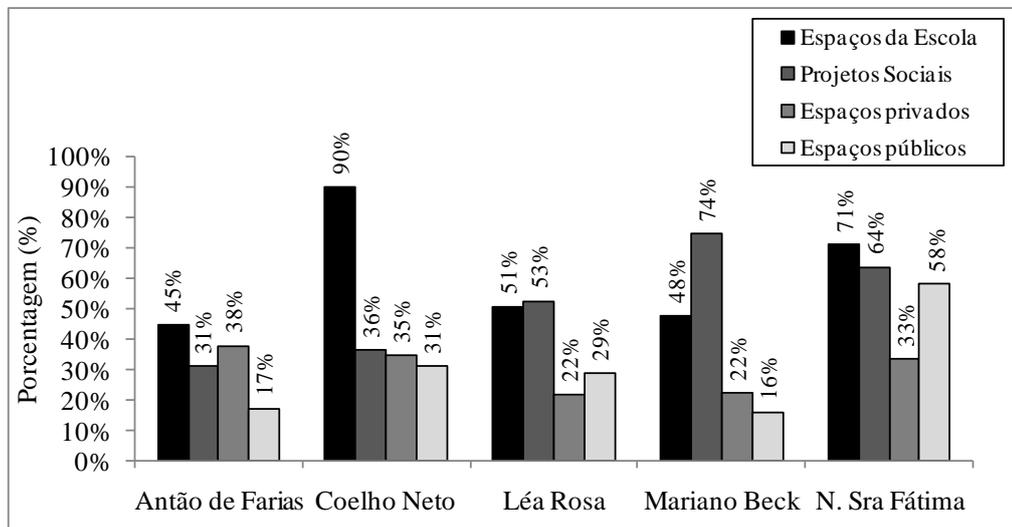


Figura 18 - Espaços de acesso ao esporte, por escola

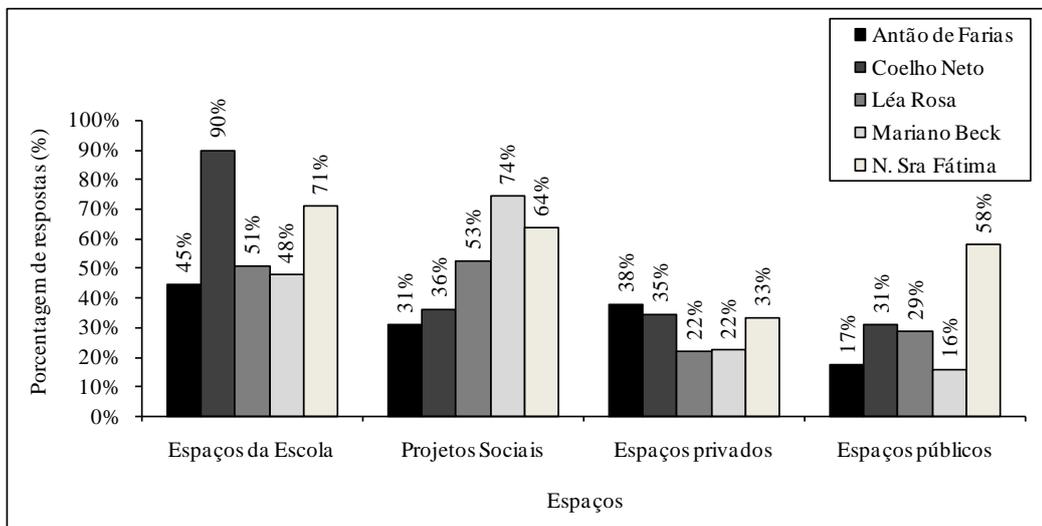


Figura 19 - Comparação dos espaços de acesso ao esporte, por escola.

Agora voltamos nossa análise para outros grupos de respostas dos estudantes. Listamos as respostas mais frequentes sobre lugares onde realizam suas atividades (não apenas esportivas) fora do turno escolar. As seis (6) informações mais citadas nos trazem dados sobre os espaços de convivência infantil, com destaque para a “casa”, a “escola”, a “rua”, a “casa de outros”, os “projetos sociais” e as “escolinhas de futebol” (ver figura 21).

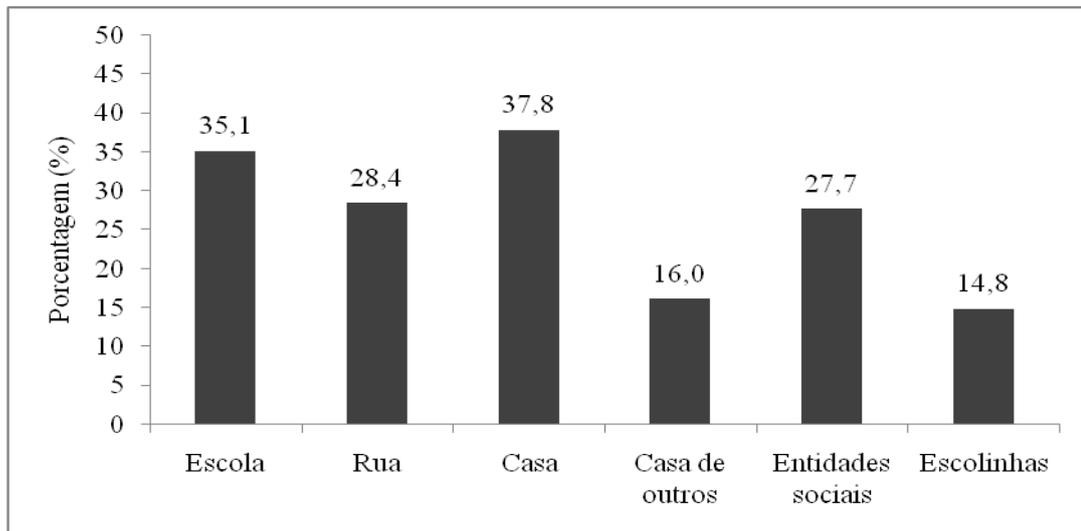


Figura 20 - Lugares mais citados nas atividades extra-turmo escolar

A partir destas informações podemos pensar que, além dos espaços formais de socialização (escola, projetos, escolinhas), as crianças deste bairro ainda vivenciam de forma significativa as relações familiares, de vizinhança e grupos informais de convivência (casa, casa de outros e rua).

Isto nos permite referir, brevemente, alguns dados qualitativos da pesquisa. Para somar reflexões a respeito do cotidiano das crianças, procuramos chamar a atenção para diferentes espaços de socialização que algumas crianças freqüentam simultaneamente. A participação simultânea em alguns projetos sociais pode sugerir que algumas crianças estão sujeitas a uma oferta maior de programações do que outras, e é preciso discutir o que está envolvido nesta possível sobreposição das ações sociais.

No entanto, esses casos de participação simultânea em diferentes projetos podem sugerir também que é preciso colocar em debate as expectativas quanto ao papel que cada ação, isoladamente, pode exercer na no processo de socialização das crianças.

Nessa linha de pensamento, os casos que apresentamos a seguir (figuras 22 a 24) não indicam situações generalizadas, mas sugerem debates bastante abrangentes.

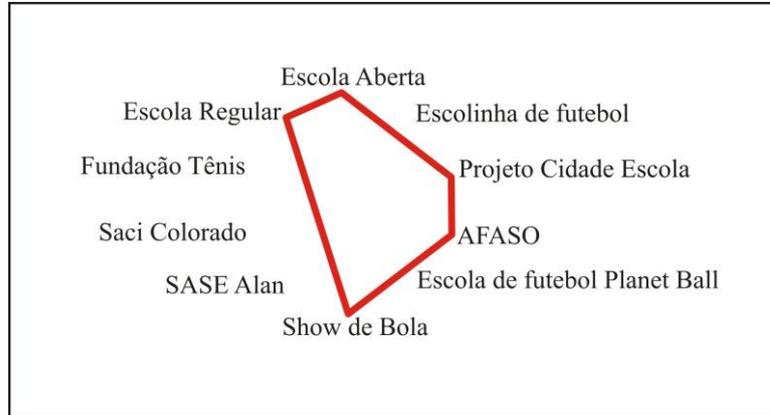


Figura 21 - Caso da Criança 1: espaços de participação simultânea

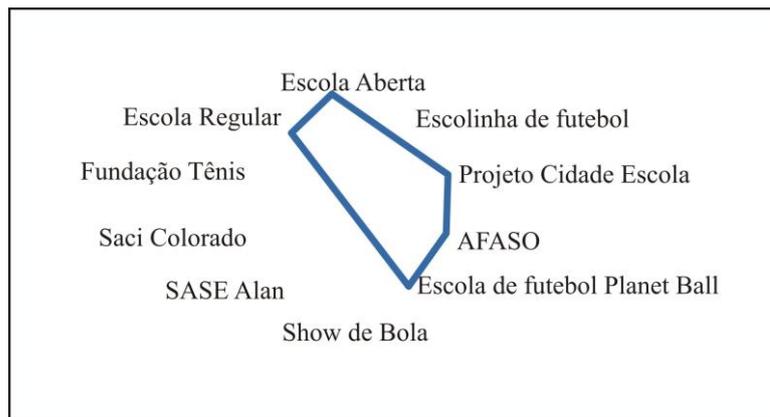


Figura 22 - Caso da Criança 2: espaços de participação simultânea

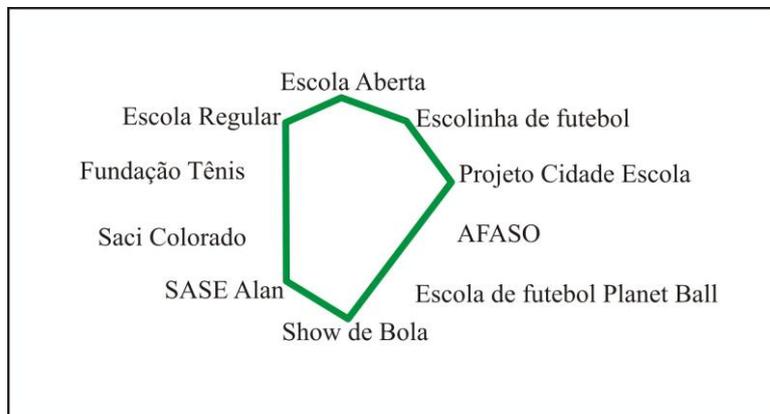


Figura 23 - Caso da Criança 3: espaços de participação simultânea

No horizonte de possibilidades de cada criança, por vezes, estas usufruem ao limite das programações a que tem acesso. Nossa hipótese é que, mais do que isso ser uma conduta isolada ou individual, trata-se de uma forma de participação social das crianças.

Abaixo (figura 25), sobrepomos os casos das 3 crianças para sugerir que estes procedimentos tornam-se coletivamente estimulados diante de um contexto de ofertas variadas de atividades focalizadas.

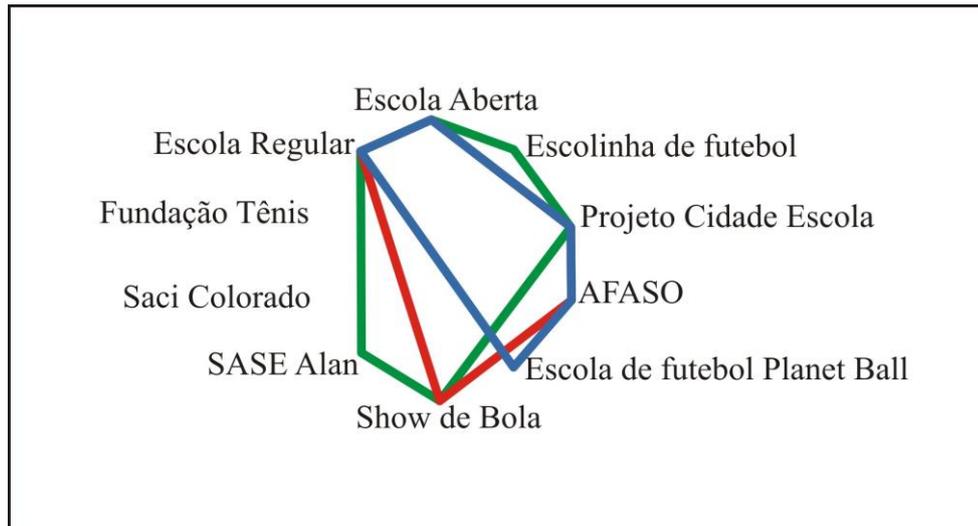


Figura 24 – Sobreposição dos casos – estímulo coletivo aos vínculos simultâneos

3.4 Propondo algumas reflexões preliminares

Essa “oferta” de projetos destinados às crianças em idade escolar se desenvolveu ao longo dos últimos vinte anos, conseqüência também de reformulação na legislação brasileira específica sobre a criança e o adolescente. Além de preconizar que as crianças devem ter acesso a educação, saúde, cultura, esporte e lazer, a legislação e várias outras sinalizações na sociedade brasileira, vão enfatizando uma nova abordagem sobre a “questão social da criança”. A prevenção e proteção (ao invés da repressão) passam a ser as ênfases de ações voltadas para as crianças pobres.

No campo de atendimento assistencial, as propostas de atendimento para crianças em idade escolar foram se afastando das práticas que enfatizavam apenas o “reforço escolar” ou distribuição de caixas de engraxates. O SASE se tornou modelo de atendimento seguido por várias instituições sociais. Mais recentemente, disseminaram-se ações mais pontuais voltadas às crianças, incluídas uma grande parcela de ações esportivas.

Tentando ver nessa linha do tempo os 24 projetos mapeados na pesquisa, podemos ver que programas de atendimento diário iniciaram neste período. Também é possível identificar que os projetos de atendimento semanal são mais recentes e crescentes nos últimos 5 anos (ver figura 26 abaixo).

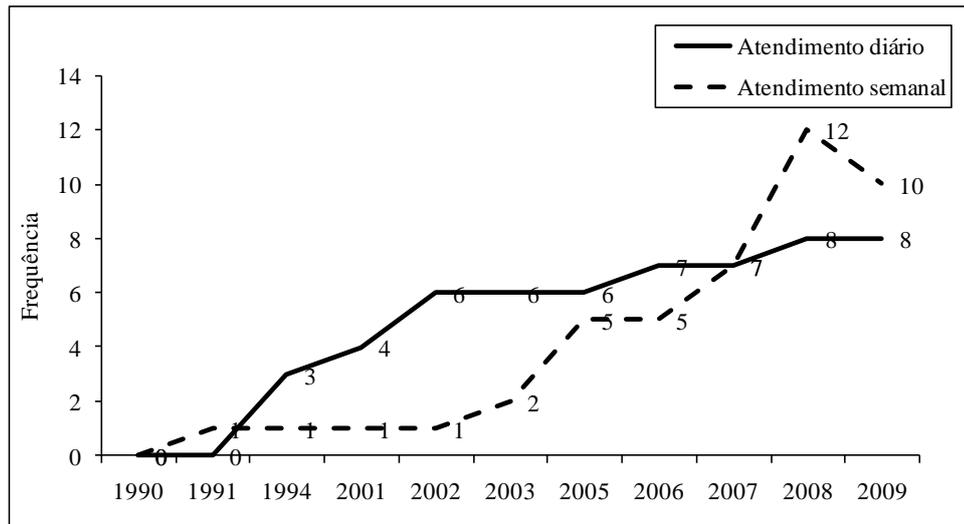


Figura 25 - Número de projetos por ano (24 projetos)

Esse crescimento da oferta de atividades para crianças em idade escolar ocorre dentro de uma lógica dominante nas relações entre sociedade e estado. O protagonismo da sociedade civil é cada vez maior nesses trabalhos sociais e as políticas públicas estão cada vez mais dependentes destas ações. Além disso, não se financiam políticas públicas continuadas e universais que promovam acesso ao esporte, a cultura, a arte e o lazer. Essas ações ocorrem através de “projetos” com início e fim definidos e, acima de tudo, com público-alvo muito definido: os mais vulneráveis entre os pobres.

Hoje, no espaço geográfico que foi estudado, essa lógica poderia estar produzindo paradoxos: crianças consideradas vulneráveis podem estar supostamente contempladas por mais oportunidades de acesso do que a maioria, consideradas “apenas pobres”. No entanto, na prática isso é um problema mais da operacionalização destas categorias do que, necessariamente, uma realidade das crianças [como será discutido em capítulos adiante - ver capítulo 7].

Os projetos de atendimento diário alcançam apenas 13,5% do universo estimado de crianças entre 7 e 14 anos das vilas Pinto, Fátima e Mato Sampaio.

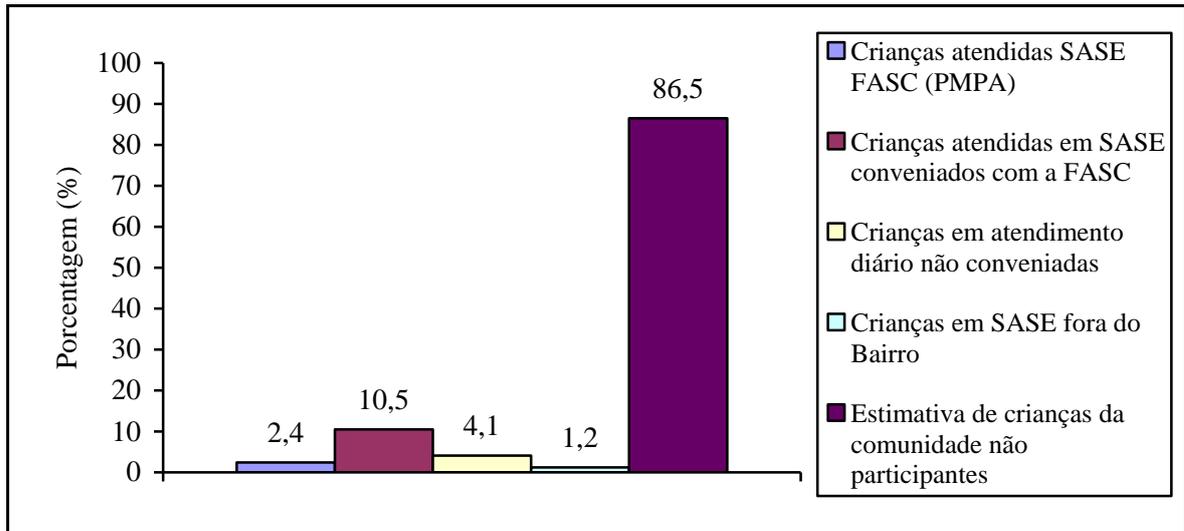


Figura 26 - Atendimentos diários no universo estimado de crianças da comunidade (4.100 crianças entre 7 a 14 anos)

Diante deste quadro, parece importante que aconteçam reflexões sobre se os problemas e dificuldades de alcançar resultados nestes trabalhos não se devem também a pressupostos que parecem imperar no âmbito das ações sociais e das políticas de esporte. O pressuposto da priorização no atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade, para ser implementado, parece exigir que se conheçam mais de perto as condições e trajetórias pessoais e familiares das pessoas classificadas nesta condição. Por outro lado, é preciso se perguntar se assumir este pressuposto (focar nos vulneráveis) seria a melhor estratégia para promover o acesso de crianças pobres aos esportes e a outras experiências expressivas. Ou, ao contrário, as políticas de promoção do acesso ao esporte não deveriam ser pensadas em termos mais universalizantes?

Por fim, parece emblemático que exatamente nestes últimos meses, um novo programa nacional da área da segurança pública esteja sendo proposto (e tornado) o parâmetro para as decisões de programas de esporte e de construções de áreas esportivas e de lazer nestas vilas. A política de prevenção à violência neste bairro está, ao vivo e em tempo, “oferecendo-se” como paradigma para outras ações, inclusive de esporte para crianças. Será este um caminho ou um destino para políticas públicas de esporte e lazer?

3.5 Informação e acesso aos projetos: redes e espaços de agenciamento de adesões

Levando os dados constantes no relatório reproduzido na secção anterior deste capítulo, identifiquei quatro relações institucionais distintas que possibilitam o acesso das crianças às atividades dos projetos. São estas: a) através do vínculo prévio com o atendimento em instituições de proteção à infância e assistência social (SASE, CTs, PETI); b) através do contato direto das crianças interessadas com a instituição executora; c) através do atendimento da família na instituição; d) através do encaminhamento ou da promoção da escola. Com base nas informações constantes no gráfico da Figura 8, temos uma distribuição percentual das formas de acesso, referentes a 24 projetos sob os quais nos detivemos neste levantamento, indicada pelas instituições quando perguntadas a respeito de qual o (principal) meio pelo qual as crianças chegam às atividades.

Mas para viabilizar tal acesso das crianças às vagas disponíveis nos projetos existem investimentos – maiores ou menores - na divulgação das programações, dos critérios (idade, outros), prazos e locais de inscrição por parte das instituições. A questão que nos interessa é observar que essas informações, voltadas a mobilizar um determinado público de crianças, penetram no cotidiano dos moradores da vila, de forma que sua veiculação passa a acontecer à margem das estratégias e relações institucionais iniciais, sendo objeto de mediação de outros atores e sujeitos.

Esse processo foi ilustrado também por informações obtidas com crianças. No Projeto Show de Bola, por exemplo, na entrevista com um grupo de 5 meninos, obtivemos a seguinte informação a respeito das formas de acesso à informação sobre as atividades: “um papelzinho para minha mãe” (Claudio, 11 anos); “meu tio, o João é amigo do meu tio” (Luis Henrique, 11 anos); “minha irmã” (Roger, 11 anos); “meu amigo, ele é daqui” (Fernando, 11 anos); “minha médica” (Lucas, 10 anos). A variedade a respeito dos canais de informação sobre projetos mostrou-se similar em mais 5 entrevistas em grupos realizado neste projeto, totalizando 27 crianças.

A *circulação das informações*, portanto, não cessa nos investimentos institucionais diretos, mantendo-se ativa por outras redes e espaços de relações sociais. Por sua vez, o *ingresso*, – esse mecanismo que efetivamente inclui a criança nos projetos – não é necessariamente espontâneo, mas muitas vezes compulsório: pode advir de uma necessidade da família, de matrícula obrigatória num projeto escolar de turno integral, ou até de uma medida judicial de proteção. Essa forma não-espontânea de ingresso não anula completamente a vontade da criança, porém, a presença num projeto não está condicionada apenas a sua

vontade. Sua participação não é uma opção, mas uma circunstância pela qual a relação da se estabelece.

Vale, então, atentar para as diferenças entre estes dados: as *razões e motivações institucionais ou formais* do envolvimento com as programações, ou seja, os motivos de ingresso, e os *meios de acesso às informações sobre os projetos*.

Isso porque o processo que faz circular informações sobre os projetos não é, na maioria das vezes, o mesmo que permite conseguir a vaga num projeto. Os parentes e os amigos podem mobilizar as crianças, mas não podem garantir sua vaga. Por que, então, dar atenção à rede que faz apenas circular a informação? Trata-se de considerar que essas redes fazem circular também sentidos atribuídos aos projetos. Se o acesso aos projetos vincula-se a esta circulação das informações, é basicamente porque não estão em jogo apenas as “informações” meramente, mas sentidos que promovem mobilização e adesão aos projetos.

Como já identifiquei, um dos caminhos ou meios que promovem a adesão aos projetos é aquele constituído por espaços e redes institucionais (escola, posto de saúde, instituições sociais, conselho tutelar). Mas as respostas sobre o acesso ao projeto revelaram uma diversidade de percursos, entre os quais as relações familiares e as de amizade se destacam, tanto quanto as relações institucionais. Para reforçar analiticamente as diferenças em jogo nestes percursos, entenderei que as relações familiares e que as relações de amizade constituem-se como espaços que estão em paralelo com redes institucionais de adesão aos projetos.

Como instrumentos conceituais para este tipo de análise, dispomos de dois conceitos usuais nas ciências sociais, mas pouco mobilizados no campo de estudos sobre esporte e lazer. A noção de agência (*agency*) buscaria indicar a capacidade dos sujeitos em agirem apesar dos constrangimentos estruturais. Diz respeito assim, a um instrumento teórico com uma função óptica: chamar atenção, nas análises das dinâmicas e processos sociais, para o papel ativo dos sujeitos no próprio desenvolvimento destas (ORTNER, 2001).

Quando se trata, por sua vez, de enfatizar as interações entre sujeitos de universos simbólicos diferentes, lançaremos mão da noção de mediação. A mediação, nesta perspectiva, não seria uma função ou um papel a ser exercido por um ator específico, mas uma relação estabelecida ativamente entre os sujeitos diante de situações de interação social e cultural: uma relação que cria formas de comunicação entre universos de significações distintos, de forma que os significados não estão dados sem este investimento²⁶.

²⁶ Tomo essa noção de mediação de Delma Pessanha Neves, formulada em sua participação em uma mesa de evento do NACI (Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS), em 2008.

Obviamente que, ao procurarmos usar estas noções em nossas análises, levamos em conta que as forças não são iguais, pois os atores não partem de posições sociais equivalentes. Mas a assimetria maior ou menor destas posições se estabelece de modo contextual, na medida em que ela se dá num certo território, num determinado lugar, onde estão em jogo trocas, constrangimentos, tanto no acesso da criança ao projeto, como no acesso do projeto ao seu público.

Assim, para explorar “o que mais” está envolvido nesses caminhos de adesão – além das razões institucionais - e poder formular hipóteses sobre os diferentes sentidos que a participação num projeto assume para determinados meninos ou meninas, nos voltamos a estes dois espaços de relações: a *família* e as *relações entre pares de crianças*.

4 O ESPAÇO DAS RELAÇÕES FAMILIARES

É possível tomar a família tanto como uma rede que propaga informações sobre as alternativas de ocupação e cuidados das crianças, como o espaço onde se agenciam sentidos e lógicas que podem até se confrontar com a racionalidade das instituições. Em outras palavras, as *razões* dos projetos nem sempre são as *razões* das famílias.

Os dados obtidos juntos às famílias das crianças nos permitem ilustrar essas relações. A mãe e a avó de Vilminha, ao planejarem uma forma de conseguir uma vaga para a menina numa outra instituição, retirando-a da que a atende hoje, revelam uma forma de se relacionarem com as ofertas de programações, bem como expectativas em relações a estas.

Dona Helena (54) estava conversando no portão com sua filha Marilda, (32), quando cheguei para visitá-la. Moram no mesmo terreno, mas em casas diferentes – Dona Helena na frente e a filha nos fundos. Marilda, já se despedindo para sair para o trabalho, reforça uma recomendação à sua mãe para que converse e insista com a mulher de uma das instituições locais a fim de conseguirem vaga para Vilminha (neta de Dona Helena, filha de Marilda, com 11 anos).

Marilda sugere que Dona Helena veja também uma vaga para Julia (sua irmã de 15 anos e a filha mais nova de Dona Helena). O tom da conversa é um tanto conspirador, pois a recomendação de Marilda é para falar com uma pessoa em particular: “ela tem vaga... a senhora tem que falar com ela separado das outras”. As “outras” seriam as demais funcionárias técnicas e dirigentes da instituição.

Dona Helena me explica que ambas estão preocupadas com a Vilminha. Ela anda muito “desbocada”, andou respondendo com palavrão para a professora da escola um dia desses. Embora Vilminha frequente diariamente uma instituição local, na opinião de Marilda e de Dona Helena seria melhor conseguir uma vaga nesta outra entidade. Na avaliação da mãe e da avó, “onde ela está, fica muito solta, não tem tanta regra”. (Diário de campo, 19/05/2009)

Em alguns casos, as mães utilizavam o interesse de meninos e meninas pelos projetos como moeda de negociação com seus filhos. João ficou afastado do Projeto Show de Bola durante alguns meses, porque sua mãe entendeu que ele não estava se comportando bem na escola: “tirei ele um tempo, porque ele andou aprontando na escola. Tá com umas notas baixas. Ele vai voltar quando ele melhorar um pouco”, me justifica Dona Tereza, mãe do menino. O Projeto, embora tivesse o registro de 3 meses de ausência de João, desconhecia tais razões.

Mas se a Vila está longe de ser um lugar hostil ao trabalho social, não significa que as pessoas que vivem nela não possuam critérios para interagir com as instituições. Dona Alda justifica que não deixou mais Serginho, seu filho de 10 anos, participar de um projeto patrocinado por um clube de futebol, porque ouviu dizer que o professor – um morador do bairro que acompanhava o deslocamento das crianças numa *van* até o local onde funcionava o programa – já havia estado preso.

A avó de Pedro e Rogério explica que preferiu não matricular novamente os netos numa oficina de futebol da escola, no contra-turno escolar, porque a atividade durava uma hora apenas e, além dos meninos ficarem soltos o restante da manhã, eles não receberiam o almoço que recebem na instituição que os atende diariamente.

Para completar esta ilustração, seria válido retomar o registro de um de meus encontros com Seu Pacheco (marido de Dona Alda), quando fui pedir sua autorização para ter seus filhos – Binho e Serginho – como integrantes da pesquisa. Sabendo que eu já conhecia os meninos, Seu Pacheco comenta que Binho havia sido suspenso novamente da instituição, que a coordenadora mandou-o chamar, e, entre desanimado e indignado, desabafa: “É toda hora isto. Toda a semana me manda chamar... o guri apronta, suspende de novo... dá vontade de tirar o guri de lá. Vai ser menos incomodação”. Para minha surpresa, Dona Helena (minha colaboradora nestas visitas, disposta a fiar-me confiança em meus propósitos perante as famílias) se manifesta compartilhando do sentimento de Seu Pacheco: “também já pensei em tirar o Pedro. Lá, elas mandam chamar tanto, e na escola também, que dá mais trabalho que se eu ficar com ele em casa”.

Os personagens destes últimos parágrafos são famílias que mantêm vínculos com os mesmos programas sociais e instituições, cujas crianças frequentam a mesma escola e os mesmos projetos extra-turno. Mas o que também compartilham, além disso, é a utilização de determinados critérios para julgar as vantagens cotidianas do vínculo das crianças com as programações sociais. Mesmo contando com as ajudas das instituições, os familiares responsáveis pelas crianças objetam algumas programações a partir de uma lista de critérios, dentre os quais podem ser incluídos, desde a reputação de um professor, a não oferta de uma refeição e até mesmo as cobranças das instituições para com a família diante dos problemas de comportamento das crianças.

As famílias, com certeza, incluem as programações sociais em suas estratégias de cuidados e educação das crianças. “Mal ou bem, a capoeira... esses projetos aí... ajudaram a criar meus filhos”, nos diz um trabalhador da construção civil, de 50 anos, dono de um dos

times de futebol da vila, ao comentar a criação de seus 3 filhos, hoje todos entre 25 e 30 anos de idade.

Contudo, para não pressupor que os pontos de vista das famílias e das instituições sejam confluentes quanto ao sentido das programações, parece interessante ter presente a advertência pela qual ele inicia sua frase: “mal ou bem”. Desta forma podemos tanto valorizar as reservas e críticas das famílias aos projetos, como preservar o dado de sua adesão formal a eles. Ou seja, “mal ou bem” expressa uma ambivalência na relação da família com as ações voltadas para crianças, que pode render frutos para nossa análise.

Minha hipótese é de que, nestas ou noutras ambivalências, encontram-se nas experiências das famílias “público-alvo”, ao invés de anomia, tanto capacidade de agência, como práticas de mediação perante as relações com o Estado, com as instituições e suas políticas. Através destas condutas, o espaço das famílias interage direta e indiretamente com os projetos, disputando formas e conteúdos aos envolvimento de suas crianças com as programações.

Para dar mais elementos a esta suspeita, apresentarei aqui as relações das famílias com os projetos sociais de esporte recorrendo basicamente à descrição etnográfica. Logo após, buscarei consistência em minha hipótese a partir de um diálogo com estudos já consolidados sobre as dinâmicas familiares em grupos populares.

4.1 Relações familiares: trajetórias, falas e contextos

Foram nove as famílias que visitei e entrevistei, com as quais estão envolvidas por laços de parentesco quatorze crianças ou adolescentes que frequentavam programações de esporte e lazer. Os contatos deram-se nas casas ou em ambientes informais da vila e, em todas as famílias, meu contato foi com as mulheres que estavam responsáveis pelas crianças, mesmo que em alguns casos eu tenha conhecido também os pais (em quatro das famílias).

O perfil socioeconômico, embora bastante comum em vários quesitos, envolve algumas variações importantes quanto à renda, relação com trabalho e tamanho do grupo familiar. Sem desconsiderar a importância deste tipo de informação, meus dados sobre as famílias, no entanto, centram-se mais em informações sobre a trajetória recente do grupo familiar e sua relação com as políticas sociais e práticas de assistência. De qualquer forma, o quadro 6 (na próxima página) permite reunir informações sobre estes perfis.

Criança ou adolescente	Programação extra-torno	Cuidador(es)	Morador(es) na casa	Fonte de Renda	Atividade de trabalho
Rogério e Pedro	<i>Afaso e Cidade escola</i>	<i>Avó paterna</i>	6	<i>Bolsa família e ajuda custo</i>	<i>Agente social no Escola Aberta</i>
Binho e Serginho	<i>Afaso e Escolinhde Futebol</i>	<i>Mãe e pai</i>	7	<i>Bolsa família</i>	<i>Carroceiro</i>
João	<i>SASE/ ALAN, Show de bola e Escolinha de Futebol</i>	<i>Companheira da mãe</i>	2	<i>Aposentadoria e pensão de João</i>	<i>Aposentada por invalidez (problema cardíaco)</i>
Vanessa e Kiko	<i>Show de bola, Escolinha de futebol</i>	<i>Mãe</i>	5	<i>Trabalho da mãe e da irmã</i>	<i>Faxina</i>
Miro e Adriana	<i>SASE/ALAN, Show de bola Escolinha de futebol</i>	<i>Avó paterna</i>	4	<i>Emprego da avó</i>	<i>Cozinheira</i>
Isadora	<i>Escola aberta e Academia de Balet</i>	<i>Tia paterna e prima</i>	5	<i>Aposentadoria da tia</i>	<i>Aposentada como auxiliar serviços hospitalar</i>
Mônica	<i>Escola Aberta e Escolinha de Futebol</i>	<i>Mãe e pai</i>	9	<i>Bolsa família e trabalho do pai</i>	<i>Construção civil</i>
Chico	<i>AFASO e Show de bola</i>	<i>Avó materna</i>	4	<i>Bolsa família</i>	<i>Sem ocupação de trabalho</i>
Nilon e Marcos	<i>AFASO</i>	<i>Pai e mãe</i>	8	<i>Bolsa família e trabalho do pai</i>	<i>Carroceiro, construção civil</i>

Quadro 6 - Informações sintéticas sobre famílias visitadas

A diferença entre famílias cuja renda mensal seja semelhante, mas cujos meios de obtê-la diferem entre uma bolsa do governo ou uma aposentadoria por tempo de trabalho ou, ainda, uma atividade de trabalho precário, poderiam ser minimizadas em uma escala de análise mais ampla. Nesta pesquisa, porém, estas diferenças podem envolver histórias diferentes, como por exemplo, na relação com o Estado e com as políticas públicas, ou ainda, nas lógicas e expectativas com as atividades escolares e extra-escolares das crianças da família.

Assim, procurando explorar estas situações, as experiências familiares das crianças serão analisadas principalmente em torno dos âmbitos das relações de parentesco, da

educação e cuidado com as crianças, das relações de vizinhança e das relações com políticas e instituições sociais. Para termos pistas sobre as questões que estão em jogo na experiência familiar das crianças, vou recorrer aos registros de campo sobre as relações cotidianas e as falas das pessoas. Veremos que, embora o contexto socioeconômico e a segregação sócio-espacial conformem os contornos de uma experiência social comum, as famílias podem variar os sentidos de suas interações com as instituições e programações sociais.

Apresento a seguir três casos exemplares da gama de relações que foram identificadas²⁷. Os casos destas famílias foram escolhidos, em meio a outros, por reunirem informações que ilustram lógicas distintas de relações familiares com os projetos, as quais procuro apresentar em capítulos seguintes. Basicamente, as descrições buscam situar e acentuar diferenças de sentidos e usos das ações sociais tanto no cotidiano das famílias como em suas trajetórias.

No entanto, sendo casos exemplares, apenas nos ajudam a destacar aquelas práticas e relações que, na realidade, encontram-se mais inter-relacionados e simultâneos em cada caso do que a análise poderá sugerir. Os casos escolhidos prestam-se, assim, mais a provocar uma “cumplicidade facilitadora da compreensão das análises” (NEVES, 2006) que arriscarei em capítulos subsequentes²⁸. Após a apresentação destes casos, pretendo aportar algumas proposições dos estudos sobre lógicas familiares e modos de vida compartilhados nos meios populares, que podem ajudar a refletir sobre os dados de campo.

4.1.1 *“A gente tem que contar com ajuda”*: a família de Binho, trajetórias e interações com serviços assistenciais

Binho é filho de Alda e Pacheco, casal que soma mais sete filhos além dele. Na casa em que moram, residiam o casal e os cinco filhos mais jovens, enquanto os três com mais idade já estavam casados e morando fora, também na Vila Fátima. Durante o período da pesquisa, tiveram a chegada de mais uma moradora, quando nasceu a netinha mais nova do casal, filha de uma irmã de Binho. Além das avós, tias, tios e outros sobrinhos, as crianças possuem primos da mesma geração que também residem na Vila.

²⁷ O uso de casos exemplares como forma de estabelecer a relação entre o dado etnográfico e as proposições interpretativas encontra-se entre as sugestões de Fonseca (1999b). No âmbito do esporte, a apresentação e análise do trabalho etnográfico são discutidas e ilustradas por Stigger (2007).

²⁸ Embora se corra o risco de segmentar demasiadamente a apresentação dos dados das análises que correspondem a eles, a ideia é que isso, caso ocorra, seja compensado pela oferta de dados de campo suficientes para que o leitor possa avaliar criticamente a validade das reflexões descritas.

Minhas interações com esta família, descritas a seguir, deram-se com os membros que residem na casa de Binho e com alguns de seus primos. Mesmo assim, é importante ter presente a constelação de relações familiares que marcam as experiências das crianças. Neste sentido, pode ser útil ter em mente o esquema familiar a seguir (figura 28) que, ao menos, situa os integrantes com laços familiares mais imediatos.

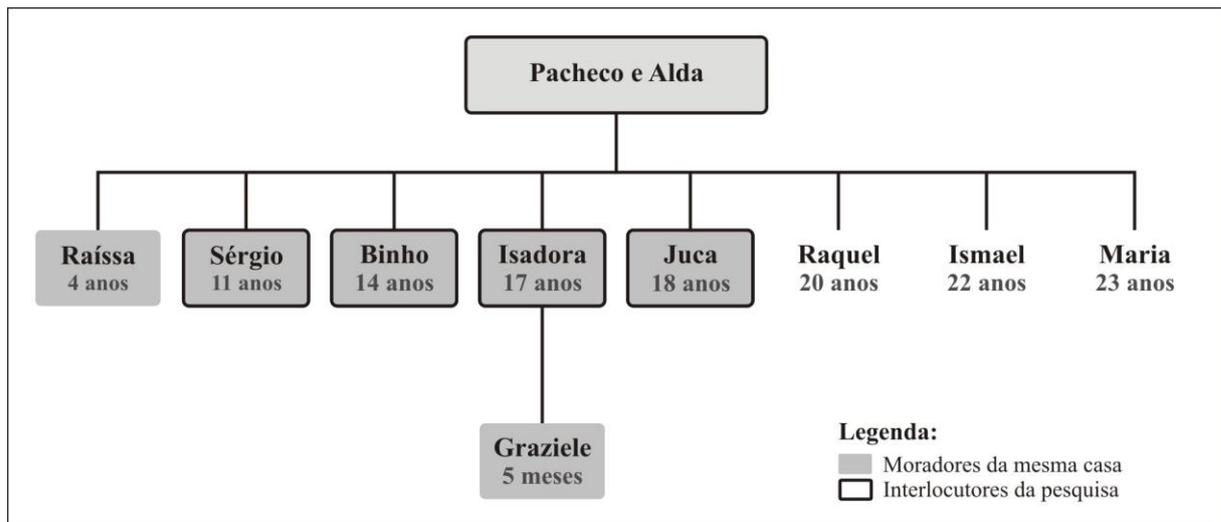


Figura 27 – Moradores da mesma casa²⁹

Conheci os pais de Binho apenas durante a pesquisa, mas alguns anos antes eu conheci, além de Binho, outros dois dos oito filhos do casal quando, entre 2002 e 2003, fazíamos visitas ao Campo do Panamá para conhecer e atuar com atividades de extensão da Escola de Educação Física da UFRGS. Na época, além de Binho, sua irmã Isadora e seu irmão Juca (respectivamente, dois e três anos mais velhos do que Binho) estavam seguidamente no campo, junto com outras crianças da vizinhança. Logo se tornariam assíduos nas atividades de extensão desenvolvidas pelos estudantes e professores da ESEF. Mas ainda antes mesmo disso, nas visitas de reconhecimento do local, Juca foi um dos primeiros meninos que, assim que foi abordado pela equipe da ESEF, ciceroneou os visitantes pelas ruas da vila: convidou-os a conhecer a casa onde morava, a conversar com sua mãe e apresentou-os a instituição social que frequentava (a AFASO), além de indicar outras instituições locais.

Durante dois anos de trabalho de extensão no Campo do Panamá, Juca manteve-se em contato com professores e estagiários da equipe menos como um participante das atividades

²⁹ Raquel, Ismael e Maria nem eram moradores da mesma casa e nem estabeleci interlocução direta na pesquisa.

esportivas e recreativas desenvolvidas, e mais como um tipo de informante e curioso amigo. Junto com outros meninos que, como ele, já possuíam entre 13 e 14 anos, seus interesses na relação conosco estavam mais voltados a conhecer e jogar nas instalações da ESEF. No caso de Juca, motivava-o não tanto o envolvimento com alguma atividade ou modalidade, mas as possibilidades de conversar com os estagiários e de colocar-se como alguém confiável a estes, mediando inclusive conflitos entre as crianças menores. Binho e Isadora, por sua vez, envolviam-se mais com as atividades desenvolvidas no campo pelos estudantes, mas compartilhavam com seu irmão mais velho, contudo, o hábito de conduzir visitantes até a casa onde moravam.

Quando as atividades desta pesquisa me fizeram retomar a frequência de visitas à Vila, buscando reencontrar alguns meninos e meninas de então e localizar novos casos, encontrei Binho (já com 13 anos) como frequentador de muitas programações esportivas locais. Isadora e Juca haviam concluído, então, o ensino fundamental. Isadora ganhou um bebê em março de 2009, com 17 anos. Juca estava saindo de casa, “praticamente casado” e, com a ajuda do pai e de irmãos, “construindo uma pecinha para ele, na casa da sogra”. Conheci também, em meio a estas visitas, o irmão mais novo de Binho, Serginho (de 10 anos) e a caçula da família, a pequena Raíssa, de 3 anos. Além dos cinco, possuem ainda outros três irmãos mais velhos, que não moram na mesma casa.

Reencontrei também, no trabalho de campo, três primos de Binho, meninos com os quais mantive contato em 2003 – Joseano, Daimon e Edimilson – quando frequentavam as atividades de extensão no Campo, mas que na época desta pesquisa já não participavam de programações esportivas. Joseano, que chegou a fazer judô na ESEF, agora já tinha um filho e trabalhava como vigilante; Daimon foi assassinado no Campo do Panamá, em novembro de 2007, pelos “contra” – como me disse Binho³⁰; e Edmilson, que na época era disputado por equipes adolescentes de futebol da vila, agora estaria, segundo comentários, envolvido com uma gangue da rua em que mora.

4.1.1.1 Seu Pacheco: “gente pobre que nem nós”

³⁰ O noticiário atribuiu o assassinato à “guerra” entre duas famílias que rivalizam a disputa por negócios lícitos e ilícitos no bairro. Daimon não pertencia a nenhuma das famílias, mas seus parentes haviam trabalhado como funcionários em um estabelecimento comercial de envolvidos.

Binho mora num sobrado situado num dos becos que, conectado a outros, nos levam ao Campo do Panamá. Trata-se de um, entre os pouco mais de dez sobrados que foram construídos pelo Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB) naquele trecho, para receber famílias cujas casas foram removidas por conta das obras de pavimentação e de saneamento de ruas e acessos da Vila, ainda nos anos de 1990. A casa possui dois cômodos na parte de baixo, distribuídos em aproximadamente 15 metros quadrados, onde hoje estão um quarto e uma sala-cozinha, ocupada com um sofá, mas também com duas camas de solteiro. As duas peças de cima, as quais são acessadas por uma escada caracol de metal, seriam também utilizadas como quartos. A entrada da casa é por uma porta situada em sua lateral, conectada a um pátio com menos de dez metros quadrados, onde se situa um pequeno portão, reformado com compensados, que em quase todas as minhas visitas encontrei escancarado.

O meu contato com o pai e com a mãe de Binho ocorreu entre 2007 e 2009, espaçadamente, durante o trabalho de campo da pesquisa. Seu Pacheco tem 47 anos e trabalhava como carroceiro. Em 2008, no entanto, foi baleado na perna, o que o impediu de trabalhar por meses e exigiu que além de devolver o cavalo, que era alugado, ter de vender a carroça. Segundo comentários, o tiro era para outra pessoa, com a qual foi confundido ao voltar para casa, tarde da noite, “quando saiu do bar”. Seu Pacheco era também o goleiro da equipe veterana do *Clubinho*, um dos times locais de futebol com sede junto ao Campo do Panamá.

Conheci Seu Pacheco justamente numa visita à sede do *Clubinho*, em abril de 2007, feita em conjunto com Stigger e com Douglas, bolsista de iniciação científica³¹. Nossa visita não havia sido agendada, o que permitiu que nos deparássemos com um momento informal de lazer de alguns membros e atletas do *Clubinho*. Na ocasião, um copo improvisado de garrafa PET com um tipo de cachaça com butiá (fazendo as vezes de canecão) circulava entre três integrantes do *Clubinho* e nós, os visitantes.

O presidente do *Clubinho*, Cigano, mantinha uma conversa mais detida com Stigger, contando a história do clube e falando da realidade local, além de enfatizar seu esforço e as dificuldades no trabalho comunitário que fazia. Sendo uma liderança tradicional do futebol no bairro, Cigano, notadamente, distinguia o lugar de Stigger, como professor da UFRGS, dos lugares do Douglas e meu. Por sua vez, Seu Pacheco (ali tratado por Chaleira) falava para todos nós: “aqui, se não fosse o Cigano, não acontecia nada”. Procurando participar da

³¹ Esta visita não foi uma atividade de campo exclusiva de minha pesquisa. Eu estava envolvido para contribuir com minha aproximação anterior com a Vila, mas a visita tinha como objetivo maior fazer aproximações etnográficas ao futebol de várzea e às atividades de lazer no Campo do Panamá, como parte das atividades do Projeto de pesquisa Esporte na cidade, coordenado pelo Professor Marco Paulo Stigger.

conversa entre Stigger e Cigano, pegando gancho nos assuntos tratados, reclamava que “tem gente aí fora, os ricos, que nem conhece aqui e fala mal daqui de nós. Mas na vila tem muita gente boa”. Em meio a conversa, Seu Pacheco mostrava a carteira de carroceiro dizendo que era um dos poucos regularizados, entre os milhares de carroceiros de Porto Alegre. E num estilo diferente de Cigano, mais influenciado pelo álcool e se balançando, inquieto, na cadeira, Seu Pacheco exclamava abertamente que “tem que ver com o que vocês vão ajudar”, depois sorria, como se manifestasse expectativa de que daríamos alguma notícia nesse sentido. Apenas no dia seguinte, no intervalo dos jogos em andamento no campo, soube que Seu Pacheco era o pai dos meninos que eu conhecia desde 2003.

Quando, mais adiante, já em maio de 2008, estava visitando as famílias de algumas crianças, procurei Seu Pacheco para formalizar os propósitos da pesquisa. Foi uma conversa mais rápida, mas agora o contexto não era mais o *Clubinho*, e sim o portão de sua casa. Sóbrio e preparando-se para sair de casa, nossa conversa agora não foi sobre futebol e campeonatos no Campo do Panamá, mas sobre as rotinas e afazeres dos seus filhos. Após ouvir meus propósitos e curiosidades sobre as atividades de seus filhos fora do horário escolar e sobre seus vínculos com a AFASO, Seu Pacheco passou a queixar-se das frequentes solicitações para comparecer nesta instituição, para tratar de problemas de comportamento de seu filho. Naqueles dias Binho estava suspenso da instituição, novamente, e seu pai ou sua mãe precisava comparecer lá, para que ele voltasse a frequentar as atividades. “Só esse mês já tive lá duas vezes”. Seu Pacheco estava inconformado e declarava que “dá vontade de tirar o guri de lá”, para acabar com aquela “incomodação”.

No final de 2008, quando Binho foi participar da peneira da Escolinha de Futebol do São José, usava as chuteiras do pai, apesar de serem quatro números maiores que o seu pé. Dias depois do teste, ao saber do valor da mensalidade da escolinha (40 reais), Seu Pacheco me relatava que havia explicado ao Binho: “eu disse pra ele, ‘gente pobre que nem nós, meu filho, não tem esse dinheiro’”.

4.1.1.2 A mãe, as atividades dos filhos e as instituições

Em novembro de 2008, fui acompanhar Binho no teste da escolinha do São José. Na véspera do dia do teste conheci Dona Alda, visitando-a em casa no horário em que Binho estava na AFASO. Serginho, o mais novo dos meninos da casa, me apresentou para sua mãe, chamando-me de professor do Binho. Ao mencionar o teste do dia seguinte em meio a nossa

conversa, a reação de Alda revelava que ela desconhecia do que se tratava e que nem estava muito interessada: “pois é, ele tá sempre jogando bola por aí”.

Dona Alda tem 43 anos e, depois que o marido foi baleado, passou a “pegar umas roupinhas pra lavar pra fora”, pois conforme seu relato, seu marido agora só consegue dinheiro “quando pega um biscatezinho... quando tem, mas é difícil”. Em diferentes momentos de minha interação com seus meninos, a imagem que suas falas enfatizaram da mãe acentuava limites quanto ao papel de Alda em atividades operacionais de suas rotinas: “a mãe não assina o nome”; “a mãe tem que ir no banco para receber o Bolsa [Família] porque ela não sabe usar o cartão”; “eu almoço na AFASO... em casa não tem comida, a mãe não faz”.

Da mesma forma, a fala de Alda diminuía a importância, em certa medida, de algumas experiências dos filhos. Quando Binho passou a frequentar a escolinha do São José, sua mãe questionava seu envolvimento com os treinos, conforme o depoimento de Serginho: “a mãe fala pra ele que faltar um pouco não tem problema”.

Quando Juca – o mais velho dos que estavam em casa – estava empregado no Supermercado Zaffari, ela entendia que ele estava trabalhando demais e que devia se demitir: “ele tá fazendo o serviço de outro que tá em férias. Eu disse pra ele sair, depois consegue... a gente tem que contar com ajuda”.

Noutra oportunidade, os boatos sobre um professor voluntário a fizeram retirar Serginho de um Projeto Social desenvolvido por uma Fundação ligada ao Sport Club Internacional, em parceria com a Escola. Segundo ela me explicou, “disseram que o homem já teria estado preso. A gente fica com medo com o que pode acontecer”. Apesar dessa preocupação, Serginho parece ter estado mais exposto a oscilações da rotina semanal. Durante quase um ano morou com sua irmã, na casa da sogra dela, mas mantinha diariamente visitas à casa da mãe. Por sua vez, sua frequência na AFASO não chegava a ser diária, pois tinha dias em que tinha “coisas para ajudar em casa”, conforme ele mesmo me explicava, dias antes de tê-lo observado varrendo o pátio a pedido de Seu Pacheco, que ainda usava muletas em função da perna baleada. Meses mais tarde, encontrei-o também ajudando seu pai na construção de uma casa para seu irmão Juca, que estava casando.

Serginho, irmão de Binho

A certa altura do trabalho de campo passei a encontrar sistematicamente Serginho, irmão mais novo de Binho, nas ruas, calçadas e becos. Sem que ele fosse o “caso” original a ser acompanhado, e sim seu irmão, Serginho assumiu-se como meu informante em relação à

rotina do irmão e da família. Reúno aqui uma seqüência de registros de campo que penso ilustram suas relações familiares e seu próprio lugar na família.

27 de janeiro de 2009 – durante as férias escolares de verão

Era por volta das 16h e 30min ou 17h. Estava indo até a casa do Binho e logo na entrada do acesso avistei Serginho empinando uma pipa feita de saco plástico, com dois gravetos em cruz. Outras crianças estavam na mesma calçada, dispersas em duplas ou sozinhas, umas com bolinhas de gude, outras sentadas. Ele me avistou e veio em minha direção para cumprimentar-me, perguntando se eu estava indo na casa dele. Quando respondi que sim, me avisou que não havia ninguém em casa: sua mãe estava na casa de uma tia, seu pai na casa da avó. Perguntei por sua irmã, Isadora, se já havia nascido o nenê e ele respondeu que não, logo me explicando que estava com pouca linha para soltar a pipa e que iria tentar conseguir mais para ir até o Campo do Panamá mais tarde, soltá-la.

Serginho disse que voltou a morar com a mãe, não está mais na casa da irmã, onde havia morado, e que a AFASO “está de férias”. “A AFASO vai distribuir uns papéizinhos pra gente, quando for começar de novo”. Falamos também de seu irmão: ele disse que Binho não falta nunca ao treino da Escolinha do São José. Sua mãe inclusive teria dito que faltar às vezes não seria um problema, mas ele diz que Binho não gosta de faltar.

Enquanto Serginho alisava sua pandorga e me relatava a vida da família, alguns amigos se aproximaram: o Negão e outro menino que, embora me conhecesse, eu não sabia seu nome. Este me pergunta como deveria fazer para entrar no São José. Expliquei que existiam as peneiras – o que ele já sabia – e que depois teria que pagar mensalidades ou que ele poderia tentar conseguir isenção, com a ida de um familiar até a SME. Neste momento, Serginho se mete e diz: “este aí não tem ninguém por ele. A mãe dele não quer ele... ele morava ali e agora lá. Não tem família!” Relatava e zoava ao mesmo tempo. Expliquei que poderia ser outra pessoa, até eu, como havia feito para Binho e Miro. Aí Serginho disse: “mas esse aí não tem futuro, não joga nada, eu jogo melhor que ele”.

2 de abril de 2009

Passei ainda na casa de Binho. Encontrei Serginho na frente da casa, jogando tampinha de garrafa PET. Serginho me viu e foi dizendo: “oi professor. O Binha e minha mãe tão em casa. Pode passar ali”. Fiz um certo tempo, sem certeza de entrar. Serginho foi encerrando seu jogo e me chamou para entrar: foi chamando sua mãe e dizendo “o professor do Binha ta aí”. Fiquei na porta e cumprimentei a mãe dele, perguntei pela netinha recém nascida e por Isadora – que não estavam, pois tinham ido até a AFASO falar com Ana. Ela me disse que a menininha nasceu de oito meses, mas que estava bem. Ela me disse que o Binho conseguiu uma bicicleta para ir treinar no São José: me apontou a bicicleta que estava no pátio. Contou também que a camiseta do uniforme do Binho havia sido roubada da cerca e, lamentando a situação, disse que estavam esperando para ver se viam alguém usando a camiseta pela rua. Juca estava ali na sala da casa e veio me cumprimentar. Perguntei pelo trabalho no Zaffari: disse que está trabalhando das 7 às 15 horas. A mãe conta que ele está assumindo até o serviço de outro que está de férias. Ambos dizem que é muito trabalho, que ele se cansa do trabalho. Ela acha que ele deve sair do trabalho: “Eu disse pra ele saí, depois consegue... a gente tem que contar com ajuda”.

Quando saí, Serginho veio de bicicleta comigo, me acompanhando pelos becos. Fui em direção à parada de ônibus com a companhia dele. Numa das esquinas de nosso caminho, ele mostra a casa da avó, onde disse que estava seu pai. No portão da casa da avó, estava

o “Sapo” – menino que eu conheci em 2003 nas atividades da ESEF no campo (seu nome é Joseano, tem 18 anos, uma filhinha de 2 anos e, como eu soube depois, é primo de Serginho). Ele me reconheceu e perguntou se eu estava na UFRGS ainda: ele disse que pensava em voltar a treinar Judô outra vez no Projeto da ESEF – que ele frequentou em anos anteriores. Está trabalhando todas as noites como segurança numa empresa das imediações do bairro. Para voltar a praticar judô, como disse, “teria que largar o trabalho”.

Seguindo em frente, Serginho mostra onde fica a casa que ele está ajudando a construir para seu irmão Juca. A peça em construção fica junto casa da sogra de Juca, poucos lotes adiante da casa de sua avó paterna. Ainda antes de se despedir e dar meia volta com sua bicicleta, Serginho me informa que não estava indo mais no Inter, pois ainda estavam sem professor para levá-los, já que o professor do ano anterior estava na outra escola municipal da Vila – onde o projeto passou a ser implantado.

7 de abril de 2009

Serginho e Pedro nos encontram (eu e André – estudante de graduação da ESEF, em fase de desenvolvimento de TCC) junto ao portão da Escola. Pedro mostra seus machucados no joelho e logo Serginho exhibe os seus: cotovelos esfolados e com feridas. Ambos comentam suas quedas. Um comenta os empurrões de um amigo, outro relata a fuga de bicicleta após ouvir tiros no Campo.

Após Pedro abandonar-nos, Serginho inicia relatos sobre a última sexta-feira, quando frequentam o Planet Ball – uma escola de esporte conveniada com a AFASO. Depois de contar-nos as aventuras dele e de seus colegas, Serginho resolve nos acompanhar em nossa visita à professora Neuza, coordenadora do “Projeto Cidade Escola”. Neuza havia coordenado também, em 2008, a parceria da Escola Fátima com o projeto Interagir, o qual Serginho havia frequentado. Quando soube que estávamos ali para conversar com a Neuza, Serginho perguntou se iriam recomeçar as atividades do projeto. Respondi que poderíamos perguntar.

Neuza nos convida a entrar numa sala da escola, com uma mesa de reuniões grande e com cadeiras ao seu redor. Sentamos – eu, Serginho e André – lado a lado, enquanto Neuza sentou-se noutro lado da mesa, à nossa frente. Relembrei Neuza do que se tratava minha pesquisa, apresentei André e, ao apresentar Serginho, referi seu vínculo com o projeto Interagir e sua expectativa com o retorno das atividades. Neuza foi muito simpática com o menino e tratou-o com se lembrasse dele – chegou a dizer mesmo que se lembrava. Explicou a situação mais para mim do que para o Serginho: “tivemos uma mudança no convênio entre a Fundação Saci e a SMED. Estamos vendo se continuamos as atividades numa parceria direta da Escola com a Fundação. Mas ficamos sem o apoio de transporte que tínhamos para levar as crianças”. Serginho observou essa e as demais falas dos adultos da sala. Pouco se mexia. Ficou quase 40 minutos sentado, acompanhando a reunião. Uma ou outra vez eu puxava um assunto ou fazia uma brincadeira, sem ter qualquer noção de qual era sua sensação ou desejo naquele momento.

Após uma detalhada conversa sobre as oficinas em andamento no Projeto Cidade Escola, sobre o que havia sido mantido do ano anterior e as mudanças realizadas, nossa reunião se encerra. Serginho nos acompanha na saída da escola e eu proponho a André que acompanhemos o menino até sua casa. Com o pé fora da reunião, Serginho retoma seu estilo falador e volta a relatar suas experiências e rotinas. Duas quadras abaixo da Escola ele diz que vai nos mostrar onde ele trabalha. Surpreendo-me por eu não saber do que se tratava, mesmo mantendo um contato semanal com ele. Ele nos leva até a “Dona Maria dos salgados”, a proprietária de uma pequena loja onde um balcão com prateleiras e frente de vidro expõe empadas, pastéis folhados e salsichas enroladas em massa. Serginho

entra porta adentro e dirige-se a uma outra porta interna, que é ligada à cozinha e, sem avançar ao outro ambiente, chama por Dona Maria. Quando ela lhe dá atenção, ele diz que “trouxe o professor pra conhecer”. Depois de explicar que estávamos acompanhando Serginho, conhecendo suas coisas do dia-a-dia, ela explica que “a primeira coisa que eu quero saber deles é se eles estão indo na aula. Eu tento ajudar, porque às vezes tem um problema de família ou na escola. Aqui eles ganham um dinheirinho e não precisam ficar na rua, nem se misturam com venda de drogas para ganhar dinheiro”. Dona Maria nos relata alguns casos de meninos que ajudou por meio desta relação e de outros a quem se negou a fornecer os salgados para venda, em função de ser guri de traficante ou estar faltando a escola.

A atividade de trabalho de Serginho consiste em, aos finais de algumas tardes, circular pela Vila com uma forma de metal com uma quantidade de salgados à venda. Na verdade, Serginho já possuiu sua clientela fiel, como a sogra de Juca: “hoje vou levar 11 salgados para ela”. Segundo ele, seu irmão Binho também vendia os salgados, até alguns meses antes. Eles podem ganhar 50 centavos por salgado vendido.

Retomamos o caminho para a casa de Serginho e já no início do acesso em que mora, somos abordados por Dentinho, um de seus vizinhos com um ano a mais de idade, o qual seguidamente encontro naquelas calçadas envolvido com jogos ou conversas em grupo. O menino pergunta-nos: “O que é um oceano?” e sem esperar por uma manifestação de algum de nós, responde ele mesmo: “Um conjunto de água salgada”. E explica ainda: “É que eu tô na sexta, mas eu estudo com um livro da sétima”.

Após conversar com Serginho e Binho no pátio, perguntei se podia também conversar um pouco com seus pais. Quando entramos na casa, Seu Pacheco informou que estava de saída para a fisioterapia, me dizendo para sentar, e se despedindo. Sentei num sofá à frente de Binho, Serginho, Dona Alda e Raíssa, que estavam sentados na cama da sala. Após alguns minutos de conversa, Isadora se junta a nós, com a filha, Grazielle, de cinco meses. Todas as informações que possuía sobre Dona Alda e sua relação com a rotina e ocupações das crianças indicavam uma passividade e até indiferença com as atividades. Apesar desta imagem, em julho de 2009, ao entrevistar Dona Alda dentro de sua casa, com os filhos e filhas em volta, Alda articula sua fala de forma a valorizar as atividades educacionais dos meninos.

- E como a senhora lida com eles querendo jogar bola, eles incomodam muito?

- De vez em quando incomodam um pouco... mas é bom, né? Essa semana eu tava xingando esse aqui, porque não sei se é o frio ou o que é que ele tá perdendo lá... [refere-se à escolinha do São José] Eu disse pra ele continuar indo, porque é uma oportunidade para ele, né, depois... Já que ele passou em tudo, ele tem que continuar indo porque... ele sabe que uma oportunidade dessas é difícil dele arrumar, é difícil de conseguir, né? A gente não tem condições de tirar dinheiro e pagar uma, né... Não sei, agora quero ver... falei com ele.

“Como é o trabalho da AFASO para a senhora?” – perguntei. “Eles ajudam. É bom, né, porque aí eles saem do colégio e vão para ali, não andam na rua”. Alda me explica que sua filha Raquel, no momento já com vinte e um anos de idade, chegou a ser atendida na AFASO junto com os irmãos. Isso ocorreu entre 2002 e 2004, na época em que o atendimento era apenas duas vezes por semana para aqueles que tinham entre 11 e 16 anos (como eram os casos de Raquel, Juca e Isadora) e diário para aqueles com idade entre 6 e 10 anos (como era o caso de Binho). A família, no entanto, já era assistida antes desse período pela instituição, quando o trabalho consistia em repassar uma cesta básica mensal e em outras ajudas pontuais.

No momento atual, apenas Binho e Serginho frequentam as atividades na AFASO. A família recebe ainda um vale de 25 reais referente ao apadrinhamento de Raíssa, de 4 anos, para quem a instituição não oferece atendimento em sua sede. Segundo Alda, logo que Raíssa completar a idade, ela frequentará as programações diárias da AFASO.

Isadora parou de frequentar a instituição em função da gravidez. Pergunto se ela recebe alguma ajuda hoje, com a filha: “eu só pego os 25 reais que era meu, ali da AFASO, que agora ficou para ela. Só que agora a Dona Ana vai tentar conversar com os padrinhos para ver se eles adotam ela. Mas por enquanto está sendo para ela” – me responde Isadora com sua menina de cinco meses no colo³². Alda me confirma que sua neta também será atendida na AFASO, “como os outros”. As informações dispostas no quadro abaixo (7), tentam refletir o suporte de diferentes instituições na trajetória da família.

FILHO(A)	PERÍODO (ANO)									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Raquel (1989)	AFASO: 2X por semana			Casamento, mudou-se, teve filhos.						
Juca (1991)	AFASO: 2X por semana			AFASO: diariamente		Curso Jovem Aprendiz		Emprego, demissão. Casou-se e mudou-se.		
Isadora (1992)	AFASO: 2X por semana			AFASO: diariamente			Grávida	Nasceu filha, inscreveu-se Pronasci		
Binho (1994)	AFASO: diariamente						AFASO e Escolinha São José		AFASO	
Serginho (1998)	Em casa, auxílio AFASO			AFASO: diariamente			AFASO e <i>Interagir</i>	AFASO, morou com a irmã mais velha e volta p/ casa da mãe		
Raíssa (2005)	Em casa, recebe auxílio AFASO									

Quadro 7 - Dados sobre a trajetória de seis (06) filhos de Pacheco e Alda

³² Segundo a coordenadora da AFASO, os padrinhos foram contatados em relação a isto, mas não deram resposta.

Visitei a casa de Dona Alda e Seu Pacheco praticamente uma vez por mês entre novembro de 2008 e julho de 2009. Estive num certo lugar na relação com a família – que pode ter começado já em 2003, com as atividades junto às crianças no Campo – em função da mediação que fiz ao saber que Binho (assim como outro menino da Vila) poderiam conseguir uma isenção da mensalidade na escolinha de futebol, através da Secretaria Municipal de Esportes. Tal situação envolveu não apenas informá-lo, mas ajudá-lo a usufruir da alternativa. Isso demandou que, nestas visitas até a casa, além dos interesses da pesquisa, eu por vezes tivesse que levar ou buscar algum documento. Produzi a foto 3X4 que era necessária na matrícula com minha câmera fotográfica e providenciei sua impressão. Além disso, em certas visitas à sua casa, como em outras, tive que estar acompanhado de minha filha.

Estas circunstâncias todas renderam outras formas de interação com a família. Numa oportunidade, Alda pediu ao Binho que, enquanto eu saía no portão, me perguntasse se eu não teria roupinhas de crianças para doar à sua filha. Noutra dia, Juca andava atrás de mim querendo saber se eu podia tirar um “retratinho” para a sogra dele, como havia feito para o Binho.

Ao mobilizar todas estas informações, tento situar esta experiência familiar num contexto mais amplo, onde muitas trajetórias familiares se constituem incorporando as práticas assistenciais e as ações de caridade como formas de subsistência e de organização da vida. Para não simplificarmos a análise, no entanto, será preciso levar em conta as falas, os contextos e o que está em jogo em cada momento de seu registro.

4.1.2 As conversas com Dona Tereza, mãe de João

Agora pretendo apresentar uma pequena família, composta de uma mãe, Dona Tereza, e de um filho, João. Os parentes mais próximos, segundo as informações obtidas em cinco visitas à família, são a mãe de Dona Tereza, que mora em outra cidade da Grande Porto Alegre, e um padrinho de João, que mora na Vila com a esposa, na casa “que tem internet”. Dona Tereza cria sozinha João desde seus dois anos de idade, quando sua mãe biológica morreu, devido a problemas com drogas. Dona Tereza e a mãe de João eram um casal e na época de sua morte moravam juntas. Tereza, por sua vez, “perdeu” seus dois filhos biológicos, um de três anos, afogado, e outro adulto, funcionário de uma empresa de segurança, assassinado no exercício da função.

Com 48 anos, Dona Tereza é aposentada por problemas de saúde, enquanto João, com 13 anos, recebe uma pensão por conta da morte de sua mãe biológica, que é administrada por Dona Tereza. A renda familiar chega, assim, a dois salários mínimos. Esta condição de renda estável, aliada ao pequeno tamanho do núcleo familiar, permitiu as aquisições de dois televisores de 29 polegadas, videogame, aparelho de som, além dos eletrodomésticos novos na cozinha e, inclusive, telefone fixo. A casa em que moram situa-se próximo à escola, num pequeno beco sem saída entre prédios dos mercados da rua principal, que dá acesso a apenas cinco outras casas. O beco possui um portão de grades de ferro em sua entrada, o que o torna mais discreto na paisagem local, especialmente aos visitantes.

Na primeira visita em sua casa, Dona Tereza recebeu a Dona Helena e a mim, convidando-nos a sentar na pequena sala: a porta de entrada abre menos de noventa graus, até bater numa poltrona; após entrarmos e fecharmos a porta pode-se acessar um ambiente onde, junto com a poltrona, um sofá de dois lugares e uma cadeira rodeiam a TV. Em cima da mesa da TV encontra-se um porta-retrato com a foto de um bebê. “Que bonitinho!”, diz Dona Helena depois de informada de que se tratava de João, então com um ano de idade.

Ao saber de meu interesse em ouvi-la sobre as atividades do filho, Dona Tereza relata seu esforço para criá-lo e educá-lo longe dos perigos da Vila. Apesar de morar em frente à escola municipal, resolveu tirá-lo da escola do bairro para matriculá-lo numa escola estadual, em um bairro vizinho, constituído predominantemente por moradias de classe média, do outro lado da Avenida Protásio Alves. Segundo ela, o problema na escola local seriam as companhias e a falta de organização, além de que “o ensino é mais fraco e agora ele tá com dificuldade numas matérias lá na outra escola”, onde cursava a quinta série em 2008.

Ela menciona que não é a mãe biológica de João, conta-nos sobre a morte desta e também que cria João desde bebê. Quando eu pergunto qual seu parentesco com a mãe do menino (para o constrangimento de Dona Helena³³, que fez questão de me fazer recordar, após a visita, que já havia me antecipado tratar-se de um casal de mulheres – informação que eu não havia registrado), Dona Tereza informa apenas que morava com ela e passa a falar da morte de seus próprios filhos. Relata-nos também que ela comenta com João os motivos da morte de sua mãe biológica, com o propósito de ensiná-lo sobre a gravidade do uso de drogas. Ela diz preocupar-se com o “temperamento” de João, pois acha ele muito “revoltado”.

Mostrando-se bastante disposta a falar sobre os desafios diários com João, Dona Tereza me oferece o número de seu telefone residencial para que eu agende uma outra visita,

³³ Dona Helena, como disse no capítulo em que apresento a condução do trabalho de campo, era uma moradora da Vila e agente social, que me auxiliou na aproximação com algumas famílias.

pois em alguns dias da semana ela possui compromissos que envolvem desde consultas médicas próprias até as consultas com a psicóloga do João. Em meu contato subsequente com ela, quando lhe explicava do que se tratava o objetivo de meu trabalho de pesquisa e que este não traria qualquer vantagem direta para João, ela me responde com tranquilidade: “eu sei, é sobre o comportamento do adolescente”. Aliás, seus relatos tocaram em temas pouco frequentes em minhas escutas entre as demais famílias.

Esses dias eu conversei com ele. Eu vi que ele tava andando com camisinha, aí eu achei e ele ficou sem jeito. Falei pra ele, ‘não tem nada que ter vergonha, cara... mas não adianta andar com isso aí no bolso e não usar’. Eu sei que ele tá grandinho, já começa a querer saber das gurias. [...] Aí eu falei: ‘chega na hora, se não tem consciência, não adianta ter camisinha e dizer que não deu tempo... Eu sei como é que é’. Eu falei para ele (Dona Tereza, 20/10/2008).

4.1.2.1 A agenda semanal de João

João era frequentador das atividades do Projeto Escola Aberta, desde 2005, ano em que eu atuei em sua implantação. Em maio de 2008, encontrei-o numa visita que fiz ao Projeto Show de Bola, o que me fez incluí-lo como “caso” da pesquisa. Foi após isso, num dos encontros nas ruas da Vila, que conversei com ele sobre a pesquisa e que, ao perguntar se poderia conversar também com alguém de sua família, me disse para falar com sua mãe.

Em meio às primeiras conversas com Dona Tereza, no entanto, ela informou que resolveu proibir João de frequentar o Projeto Show de Bola até que ele melhorasse seu comportamento. Ela relatou que “disse para ele: ‘enquanto não melhorar no comportamento e não estudar um pouco mais, pra melhorar umas notas, não vai dar certo cara’. Falei: ‘não é assim meu!’ Se não ele só quer jogar e ficar com os amigos. Agora vou segurar ele uns dois meses”.

Contrabalançando o tom de cobrança de seus relatos, ela comentou como ficou chateada com um episódio recente vivido por João.

Pôxa, a gente quer tirar algumas coisas da cabeça do guri, né. Aí, agora neste sábado, na volta do cursinho de informática que eu pago, lá no centro, dois caras resolvem assaltar ele. Tiraram os tênis e as calças de brim boa dele. A sorte que ele tava de bermuda por baixo... que ele anda para depois ir direto jogar. Ele ficou com tanta raiva, chorou de brabo.

Para dar sustentação a muitas de suas atitudes em relação a João, sua mãe refere suas conversas com a psicóloga dele, com quem frequenta sessões semanais: “Eu até comentei com a Betina [...]” – repete, vez por outra, referindo-se à psicóloga.

Acompanhando a vida de João, aos poucos, reuni ilustrações da agenda semanal do menino e de seus diversos espaços de circulação (que podem ser representadas no quadro 8, a seguir). Mais importante, porém, é perceber que alguns destes espaços possibilitam ou demandam o acesso a outros, bem como, os lugares distintos que eles ocupam na sua rotina. O acesso ao serviço de psicologia, por exemplo, deu-se através de outro serviço que João frequenta desde mais jovem: o SASE da ALAN³⁴.

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã	Show de Bola	SASE da ALAN	Show de Bola	Psicóloga	SASE da ALAN	Curso de Informática
Tarde	Aula na Escola regular					

Quadro 8 - Agenda semanal de João e de seus diversos espaços de circulação

No final de setembro de 2008 encontrei João na ALAN e, quando perguntei pelo Projeto Show de Bola, ele disse que sua mãe ainda não havia deixado ele voltar a frequentá-lo. No início do mês de novembro, quando visitei o “Domingo com a família”, organizado pelo Projeto Show de Bola, João já estava de volta e circulava pelo local do evento com os amigos, embora sua mãe não tenha comparecido. Também neste mês de novembro, em conversa com o coordenador do Projeto Show de Bola, pude conhecer os registros da frequência de alguns meninos e meninas nas atividades, referentes ao período de março a outubro de 2008. João aparecia com cem por cento de ausência nos três últimos meses do segundo semestre, sem que, no entanto, os motivos (o castigo de Dona Tereza) fossem de conhecimento dos agentes do projeto. Nestes últimos meses do ano de 2008, João ainda participou da peneira da Escolinha do São José e passou a frequentá-la em duas manhãs da semana.

A gestão da agenda semanal de João, um ano depois da primeira visita (diário do dia 11/05/2009)

³⁴ Apesar de pouco referida em nossas conversas, a ALAN é uma instituição social que tem mais de 50 anos de existência na comunidade e hoje integra a rede de assistência social atendendo crianças e adolescentes.

Quando cheguei em frente da casa (após 17h e 30min), ouvi a TV ligada e vi a chave na porta pelo lado de fora. Bati palmas, chamando-a pelo nome, passaram alguns segundos e Dona Tereza veio me atender. Ainda com uma bolsa alçada no braço, me explica que recém havia chegado em casa e me convida para entrar. Enquanto eu ponderava se não era um momento inadequado, sentamos, eu no sofá e ela numa cadeira, de onde apanhou o controle remoto para baixar o som da TV. Ela emenda uma conversa “João já vai chegar da escola. Amanhã ele está de aniversário, vai fazer 14 anos”. Pergunto como ele está e pelas atividades dele, a escola, os jogos. Dona Tereza me responde que:

Ele saiu da ALAN por causa da idade, e do Show de Bola eu tirei ele. Ele desistiu também de ir ao São José, não quer mais treinar lá... Como ele tava andando com umas companhias aí, agora coloquei ele para trabalhar uns dias com o padrinho dele... de servente. Só três dias. Era um menino que ele conhece desde pequeno e que foi no Escola Aberta armado, deixou a arma com o João um pouquinho. Foi ele mesmo que me contou, com um amigo. Aí eu disse: - Não, não, não, vamos parar por aí. Ele disse: - eu não devo nada. -Mas na hora tu tá junto, cara, qualquer problema. Agora com o padrinho dele ele tem pode aprender um trabalho, pode fazer uma coisinha.

A semana de João está assim: segunda, terça e quinta pela manhã na obra; quarta na psicóloga; sexta no espanhol; sábado na informática. O curso de espanhol foi oferecido por telefone, como se tivesse sido sorteado para ter desconto – que ela diz saber que se trata de “um descontinho para enrolar”. O curso oferece três meses de aulas de espanhol e mais três de aulas de inglês.

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhã	Trabalho na obra	Trabalho na obra	Psicóloga	Trabalho na obra	Curso de língua estrangeira	Curso de Informática
Tarde	Aula na Escola regular	-				

Ela segue falando das atividades para ele: “A informática ele está gostando mais do que antes, pois trocou o curso, eu acho que ele está tendo mais colegas da mesma idade. Às vezes, ele reclama que está cansado, eu digo pra ele ir dormir cedo, não sair depois da aula”. Algumas programações que deixou de frequentar, como o SASE da ALAN e o Projeto Show de Bola, não foram uma escolha de João, Mas Dona Tereza, intrigada com o motivo que teria levado ele a desistir de frequentar a Escolinha do São José, reclama que João deixa passar oportunidades.

Ele estava bem no São José, tinha sido escolhido para a seleção, mas não quis mais ir. Entrou em novembro, frequentou mais dois meses e desistiu. Não quis dizer por que. Ele foi até jogar fora... gastei quase 400 reais de despesa para ele ir jogar. Depois do jogo ele desistiu. Eu perguntei se aconteceu alguma coisa lá, se o professor falou alguma coisa. Ele disse: não aconteceu nada, deixa assim... Até liguei pro professor lá, ele disse que não sabia o que tinha acontecido, que ele é um guri bom... Eu acho que ele tinha aquela ideia que ele ia chegar e já ia fazer sucesso, sabe? Que a TV, às vezes, mostra isso. Eu disse que ‘não é assim meu, as coisas começam devagar’. Mas acho que ele não gostou de ficar na reserva, parece que ele não jogou todo o jogo.

Sugeri que, às vezes, eles ficam frustrados e ela disse que era isso mesmo. (Eu fiquei pensando se ela tinha alguma expectativa com a Escolinha de futebol, ou se ela estava

valorizando o assunto, supondo que pudesse ser uma expectativa minha, pela ligação com a área do esporte). Ela então passa a me contar de suas brigas com ele:

Esses dias nós discutimos e aí ele disse que não dava mais, que ele ia ter que sair de casa. Aí eu disse que então tá. Logo que ele começou a fazer uma mochila eu disse que ele não tinha pra onde ir. Ele disse que ia se virar. Eu falei que ia fazer o Conselho ir atrás dele. Ninguém vai me achar, ele disse... Aí mandei ele tomar um banho, se acalmar. Depois, falei que não queria que ele ameaçasse sair de casa, que ele não precisava disto. Que nós podemos conversar... Olha!.. falei pra psicóloga que ele é um *aborrecente*.

Outro dia ele resolveu reclamar do queijo que eu tinha comprado (não é o melhor, mas é o que tem para vender aqui): ‘eu já não te disse que não é pra comprar esse queijo? Quebra todo quando vou pegar’. Eu disse, ‘espera aí, não é assim cara. Tem tanta gente que não tem nada. Agora que as coisas tão um pouco melhor para a gente’. ‘Pois é, se tá melhor não precisa comprar este queijo’. ‘Não é assim, tu não vê as coisas, não se liga no que tá acontecendo: olha as pessoas sofrendo no nordeste com as chuvas e aqui o pessoal sofrendo com a seca’.

Esses dias, também, João tava na casa do padrinho, que tem internet, e a esposa do padrinho estava fotografando ele e colocando as fotos no Orkut. Aí ela falou para ele ir trocar de roupa para tirar outras fotos. Ele veio para casa e queria colocar a roupa nova que eu tinha comprado para ele. Eu falei “só o que faltava, né? Colocar roupa nova? Tu não tá rasgado, nem sujo, usa a roupa de ir pra aula”. Ele reclamou: ‘não dá mesmo, assim não dá!’. Eu disse pra ele: ‘não é assim meu’.

Pergunto se ela o sustenta sozinho. Ela diz que ele recebe uma pensão da mãe biológica, de um salário mínimo. “Outro dia ele disse: quero saber onde tu gasta o meu dinheiro?” Ela teria respondido com ironia: “é, tu não tem nada né? Nem videogame, nem TV no quarto?” João está ganhando cinco reais por dia de trabalho: “ele recebeu 15 reais da primeira semana e eu disse para ele comprar o boné que ele queria. Agora ele tem 20 reais guardados, pois quer ir ver o jogo do Inter. Eu disse que não vou dar dinheiro para ele ir ao jogo”.

Como em minhas visitas anteriores à Dona Tereza, ela não só parece gostar ou querer falar sobre a educação do João, mas também parece estar acostumada com sessões de conversa que possuem esse foco. Por exemplo, quando me contava que tinha telefonado para ele numa madrugada, durante uma festa, conforme havia combinado (ligou pelas 5h); ela diz que se sentiu fazendo algo inadequado (qual palavra ela usou mesmo? Talvez, brega ou pegajosa). “Mas a psicóloga disse que era importante dizer que vou ligar e depois eu realmente ligar. Ela disse que ele pode ficar esperando a minha ligação mesmo”.

No entanto, ela relata também seus enfrentamentos com agentes dos serviços frequentados por João: “Na ALAN, uma vez, a Fernanda [pedagoga da instituição] brigou com o João e disse que ele ia ficar fora, suspenso. Eu tive que ir lá e falar para ela: as coisas não são assim, tu chegou ontem... tu tá querendo mais um marginal?”

Enquanto me contava de sua relação com ele, Dona Tereza diz que talvez eles briguem por que ela não chegou a criar filhos nesta idade, adolescente. E relembra que perdeu um filho de três anos e o mais velho, também falecido, foi criado pela avó. Eu tento me posicionar dizendo que o importante é que ele tem alguém para dizer estas coisas. Aí ela disse: “ah, eu já disse que ele vai me dar um desgosto muito grande se ele se envolver com o tráfico, essas coisas...”.

Pergunto se ele está com namorada, já que meses antes ela havia me falado a respeito. Ela disse que agora ela mandou ele se acalmar um pouco. Ela sugere que João andou sofrendo por causa de uma menina que havia terminado o namoro com ele. Eu digo que ele é novo, que vai se apaixonar mais vezes. Ela sugere que ele viveu intensamente essa experiência e dá detalhes sobre como ele “ficou abatido”.

Brendo, um menino da vizinhança, bate à porta e entra a procura de João. Dirige-se com um ar respeitoso à mãe de João, depois vem me cumprimentar e encosta-se numa parede junto à porta para esperar o amigo. Ouvindo um pouco da conversa sobre as atividades de João, ele comenta que o João disse que irá jogar no Inter, que “foi chamado”. Ninguém retruca a informação, mas ambos fazem expressões de suspeita e incredulidade. Brendo comenta ainda que João falou que pretendia voltar ao Show de Bola: “sair do São José pra voltar pro Show de bola!” – exclamou Brendo sugerindo que isso não tinha sentido. Dona Tereza responde que ele não vai voltar ao Projeto, “ele que quis sair do São José, tava bem lá”. Em breve chega um outro amigo deles (que não sei o nome), que me cumprimenta – e manifesta o mesmo tom de respeito e afeição por Dona Tereza. Os meninos aguardam, na sala, até João chegar.

João chega e cumprimenta todos. Sua mãe pede um beijo, ele a beija no rosto e vai para a cozinha. Seus amigos o acompanham, até que volta e abre um pacote com dois salgados (salsicha envolta em massa de pastel) e pergunta à sua mãe se ela quer comer um. Ela responde para ele mesmo comer. Em breve me despeço e dou-lhe os parabéns pelo dia seguinte, de seu aniversário. Combino de voltar com mais tempo, quando ele estiver em casa, outro dia.

(Comentário: Em todo o relato percebe-se a preocupação em prevenir o “caminho do mal”. Parece-me, também, que o salgado que ele comprou e ofereceu à sua mãe seja uma pista da relação entre os dois no dia-a-dia, bem como do lugar que a refeição conjunta tem no cotidiano dessa relação. O queijo sobre o qual João reclama e o salgado que comprou para ela, aparentemente, são sinalizações de um tipo de relação do adolescente com a economia doméstica, com uma moralidade tensa entre o pensar em si e a responsabilidade de pensar no outro...)

4.1.3 Mãe, avó e agente: Dona Helena e seu grupo familiar

Dona Helena é mãe de oito filhos e avó de 17 netos. Além das duas filhas mais novas que moram com ela, ele cria também dois netos, Pedro e Rogério, mas em volta dela circulam sempre mais meia dúzia, que moram na Vila, se não no mesmo terreno que ela. Dois de seus filhos e uma filha, todos por volta dos 30 anos de idade, moram em pequenas peças, anexadas à casa de Dona Helena. É frequente também que tenha muitos sobrinhos e netos “do coração”, que ela nos apresenta no dia-a-dia. Mas para ficarmos no âmbito das relações consanguíneas, esquematizo a seguir o grupo familiar com o qual interagi na pesquisa de campo (figura 29).

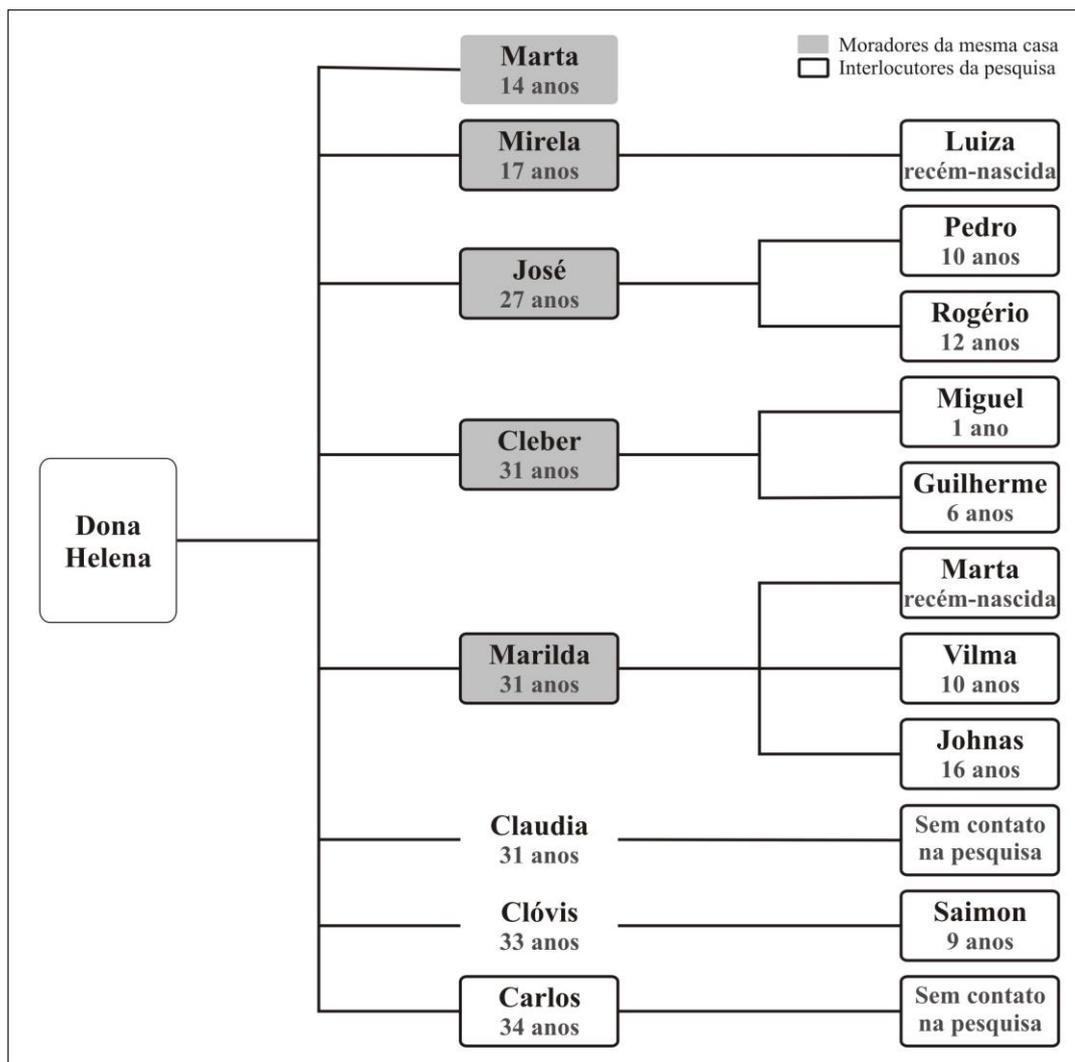


Figura 28 - Família (filhos e netos) de Dona Helena³⁵

Conheci essa senhora pequena e magrinha, de aparência frágil, no verão de 2006, quando ela tornou-se minha colega de trabalho na condução das atividades do Projeto Escola Aberta. Nossa convivência durou quatro meses, até que me afastei da coordenação do Projeto. Ela foi convidada pela Diretora da Escola para assumir a vaga de Coordenadora Comunitária do referido projeto, função para a qual ela reunia uma trajetória favorável, além da confiança da direção da escola. Discreta, sensível e séria, Dona Helena não era um tipo de liderança da comunidade, como eu chegara a supor. Os envolvimento anteriores com alguns trabalhos lhe davam mais o perfil de uma agente comunitária: ela havia atuado nos levantamentos das Fichas de Alunos Infrequentes da Escola (FICAI); havia sido agente do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA); além de ter tido uma experiência como educadora de uma instituição social da Vila. Diz-

³⁵ Claudia e Clóvis não moravam na mesma casa e nem estabeleci interlocução durante a pesquisa.

se uma pessoa que gosta de participar. E, mesmo após quatro anos de atuação no Projeto Escola Aberta, ocupando-lhe praticamente todos os sábados e domingos à tarde desde então, diz preferir “os problemas do Escola Aberta do que os problemas em casa. É bom pra mim ocupar a cabeça”.

Mas a relação mais estreita com a escola e sua direção, ao longo de sua história, deu-se com o momento em que retomou os estudos, aos 41 anos de idade. Na época, na metade dos anos de 1990, com o forte incentivo das políticas de escolarização de adultos em escolas do município, através de programas de ensino noturno, Dona Helena não só concluiu o ensino fundamental, mas cursou também um ensino médio técnico em nutrição, numa instituição de ensino ligada ao Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Sua formação foi ainda complementada por um curso privado de educadora de creches. Entretanto, em mais de um momento de nossa convivência ela havia me relatado sua vontade de fazer uma faculdade de Pedagogia ou de Nutrição. Com esta finalidade prestou a prova do ENEM, ao final de 2008 e de 2009, sem obter aprovação. Neste final de 2009, recebi ainda um telefonema dela em minha casa, pedindo informações sobre faculdades voltadas a atender pessoas de mais idade (ela estava com 54 anos). O telefonema fora dado da casa de Mãe Magareth, sua mãe-de-santo, que também havia sido agente do MOVA, e que estava também motivada a tentar cursar uma faculdade.

Dona Helena, contudo, sustenta a família com recursos que recebe do Bolsa Família, dos pequenos objetos artesanais que faz de crochê, garrafas PET e lacres de latinhas de alumínio. As rendas, instáveis, dos filhos e filhas que moram no mesmo terreno ocasionalmente contribuem com as despesas da casa.

Levando em conta seu conhecimento acerca das famílias da Vila, em 2008 eu solicitei sua ajuda para me apresentar para as famílias de algumas crianças de que pretendia me aproximar. Mesmo aceitando minha solicitação de ser fiadora de minhas intenções para com as crianças perante suas famílias, em mais de uma de nossas conversas Dona Helena perguntava-me: “os meus netos... não te interessa em pesquisar?”. Seus questionamentos me fizeram vê-la com esta especificidade, ou seja, ao mesmo tempo em que uma agente local capaz de distanciar-se dos *nativos* e de refletir sobre agenciamentos da socialização das crianças; também uma “cliente” das políticas de assistência social. De tantos momentos de convívio com ela, pude presenciar essa dupla posição social através de situações diversas. Uma delas foi durante as atividades de programação de “colônia de férias” na Escola Fátima, em que ela, como coordenadora do Projeto Escola Aberta, ajudara a conduzir. Seu neto Pedro, de 10 anos, que ela está criando, nos primeiros dias da

programação foi classificado pelos estagiários da SME como criança problemática para fazer os passeios do terceiro e quarto dias de colônia. Noutro exemplo, que acentua um exercício de sua autonomia perante os assédios da institucionalização de agentes locais, ela explicava-me por que se negou a ser remunerada pelo projeto “Mulheres da Paz”. Conforme disse:

Tudo isso que eles querem que a gente faça neste Mulheres da Paz, eu faço no meu trabalho. Eu lido com esses meninos que tão no tráfico, falo com eles, acabo me envolvendo nas brigas, pra evitar problema. Agora ficar com este papel, assim, de ter que fazer isso pra esse Projeto aí, isso eu não quero. Porque eu to ali todo final de semana. Eu já me envolvo com eles. Eu brigo mais com a Escola, prá manter o Escola Aberta funcionando, do que com eles. [...] O que é, né, a falta de lazer do pessoal?

Dona Helena tornou-se uma colaboradora da pesquisa que, ao mesmo tempo em que me ajudava a localizar as casas das crianças, vivia muitas coisas em comum com os pais e familiares destas. Alertava-me, antes de nossas visitas: “alguns vão querer desabafar, outros vão querer saber se vão ter vantagens”. Ao mesmo tempo, foi raro termos algum encontro em que ela não me relatasse as histórias, dramas e alegrias de seu passado ou presente. Tornou-se, assim, tanto uma colaboradora da pesquisa de campo, quanto um dos casos de estudo.

Mais do que os casos anteriores, escolho apresentá-la basicamente através dos diários de campo em que registrei nossas conversas, suas histórias e alguns momentos de sua vida que presenciei durante o trabalho de campo.

15 de abril de 2008 – “Como é bom fazer tudo certo e se dar bem com as pessoas”

Enquanto nos dirigíamos à sala do Projeto Escola Aberta, Dona Helena contou que havia nascido seu neto, o irmão mais novo de Pedro e de Rogério (netos que ela está criando). Falou-me desse seu filho, que mora na Vila, e da visita que fizeram ao nenê, bem como da alegria dos irmãos no encontro.

[...]

Apresentei a ela alguns casos de crianças que eu tinha destacado da lista (colônia de férias) e identificamos aqueles que ela conhecia ou achava conhecer. Mas Dona Helena voltou a falar dos netos como “objetos” de interesse de meu estudo. Ela me contou, por exemplo, que eles frequentavam a AFASO, o Planet Ball e o Projeto de Música (Pedro no violão e Rogério no teclado). Lembro-me que Pedro já havia exclamado, no sábado anterior (quando eu soube de suas aulas de violão): “mas eu não tenho violão para treinar”.

Quando perguntei se eles não participavam das aulas do Pena, de esportes, pelo projeto Cidade Escola, contou-me que no ano anterior (2007) eles estavam participando das atividades; no entanto, ela diz que tirou os meninos porque eles tinham uma hora de

ocupação e depois ficavam soltos – o que ela enfatiza não gostar. “Eu não levava eles na AFASO neste dia e aí eles ficavam sem lanche. Às vezes eu não tenho como dar uma comida, como ontem, que eu vim até pedir pro Júlio (o guarda da escola) um trocado emprestado. Ele não tinha, mas disse que ia dar um jeito com outro colega. Aí ele conseguiu. Eu penso nesta situação e vejo como é bom a gente fazer tudo certo e se dar bem com as pessoas”.

Ao comentar sobre as experiências e oportunidades das crianças nestes projetos ela reflete sobre a história de vida dela: “se eu tivesse o que tenho hoje, quando criei meus filhos... Não, assim, de dinheiro ou coisa material, mas conhecimentos”. Passou a comparar como criou os filhos mais velhos com a Juju (a filha mais velha que também trabalha no Escola Aberta). Destaca que ela já tem 17 anos e não engravidou: “Não é, assim, a virgindade... não é isso que eu dou importância”.

Ao falar na situação dos estudos da Juliana, que está quase concluindo o ensino médio, ela comenta que a Professora Ana (ex-diretora da Escola local) foi alguém que sempre ajudou a Juliana com passagens. Juliana cursa o ensino técnico em enfermagem numa escola federal, num bairro central da cidade. Na mesma escola, Dona Helena havia cursado o ensino médio em técnico de nutrição, já com mais de quarenta anos de idade, incentivada por professores da escola da Vila que mantinham vínculo com a escola técnica. A professora Ana havia sido Diretora da escola técnica antes de ser diretora da Escola da Vila e fora a principal conexão desta rede. Quando Juliana conseguiu a vaga para o ensino médio, e o problema das despesas com passagens se colocou, Ana teria dito para Helena que deixasse as passagens por conta dela.

No entanto, depois da saída de Ana da Escola Fátima, meses antes, apesar de ela ter combinado de continuar ajudando-as, não se encontraram mais. “Eu falei pra Juju: agora é tudo com a gente!”, disse-me concluindo que Ana não poderá mais ajudá-la. “Esse mês eu não sabia o que ia fazer para receber o dinheiro das passagens”, relata (me lembrando que o dinheiro referente à sua remuneração como coordenadora do Projeto Escola Aberta, está em atraso desde novembro de 2007 e sua conta no “caderno” do mercado local naquele final de mês chegou a 1600 reais). “Aí fui ao banco receber o ‘bolsa’ e vi que tinha 280 reais. Descobri que eles dão mais 30 reais quando tem um filho no segundo grau”.

Enquanto isso, eu, que pretendia adiantar combinações referentes aos contatos com outras famílias, acabei estimulando os relatos da vida de Dona Helena.

Ao voltar a falar de seus netos – Pedro e Rogério – expressa um tom de expectativa e cômico ao mesmo tempo: “quero ver no que vai dar o Pedro no violão...” e riu. Comentei que poderia ser uma oportunidade de ampliar as experiências dele, mas ela tinha uma expectativa mais específica: “eu acho a música uma coisa que acalma”, disse de forma lenta, em harmonia com o movimento lento feito com uma das mãos, simulando o gesto de um regente. Emenda o assunto dizendo que não sabia mais o que fazer com os netos. No ano de 2007 (anterior) foi o primeiro ano de Pedro na escola e ela era chamada com frequência por causa dele. Pensava que não estava sendo capaz de ajudá-los. (Aliás: Dona Helena aciona a palavra “ajuda” também para referir-se à situação de outras crianças: “aquele menino precisa de ajuda”, disse-me no final daquela manhã após relatar o caso de um menino que cruzou nossa frente. O termo é empregado de forma bastante semelhante ao que ouço de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos).

Ela diz que só conseguiu alguma mudança no comportamento dos netos quando falou “a real da vida deles. Antes eu sempre dizia que um dia eles iam morar com o pai deles. Dessa vez eu dei a real da vida deles... Eles choravam de cabeça baixa e eu chorava com eles”. Ela comenta sobre o pai dos meninos, seu filho que mora na Vila ao lado: os meninos não se acertaram com a atual mulher dele, acabaram sendo levados pequeninhos para a família da mãe deles. “Quando fui atrás dos meninos, estavam magrinhos, não recebiam cuidados, nem comiam direito. Fui lá e peguei eles. Eles ficaram tão contentes”.

Hoje eles vão à psicóloga e à psicopedagoga – ela cita o nome de ambas e faz questão de frisar a diferença: “ela é psicopedagoga. Eu levo eles nas segundas e nas quartas”. Pergunto se eles gostam de ir, o que eles acham. Ela responde que eles “adoram, as psicólogas são bonitas”, entonando sua voz de modo a me sugerir, com humor, que se trata de uma lógica dos guris.

(Comentário: isso me parece importante: “elas são bonitas” pode representar muitas coisas na relação que as crianças estabelecem com os “outros” (professores, psicólogas, etc). Existe um aspecto estético nesta interação que, simbolicamente, poderia representar ou expressar a diferença e o contraste com um “universo distante” da TV, das novelas, dos “brancos”, dos “ricos”).

Dona Helena acompanhou a mudança nos modelos de atendimento da AFASO, quando se passou da prática em que se repassava um valor para as famílias atendidas, com algumas reuniões de “orientação”, para o atendimento das crianças na própria instituição, através de programações diárias. Segundo Helena, na época desta mudança houve reuniões com as famílias em que as pessoas se posicionavam sobre o assunto. Ela defendeu a ideia de que o atendimento das crianças na instituição seria mais vantajoso, ao contrário de muitas pessoas que preferiam receber o dinheiro e continuar com a criança em casa. No entanto, na época em que o atendimento começou, seus netos não estavam entre os escolhidos para frequentar a instituição. Começou a dizer-me como ficou chateada com esta situação e a interrompi perguntando porque achava que seus netos haviam sido preteridos. Segundo ela, eles não estariam exatamente nos critérios usados para estar entre as prioridades. Ao retomar sua história me conta como sentiu-se: “eu falei para a Ana [da AFASO]: ‘eu que defendi que deveria ser atendimento e não dinheiro, fiquei de fora, enquanto as outras mulheres que só queriam dinheiro foram incluídas’”! Dona Helena entonava a voz expressando um sentimento de injustiça, julgando que tinha direito de ter reclamado: “Ah, eu reclamei!”, diz simulando brabeza.

[...]

Ela volta a falar da visita que fez ao neto recém-nascido e relata que quando pegou no colo sentiu algo... como se lembrasse do nascimento do próprio filho. (Nesse momento, Pedro – seu neto – estava sentado no meio-fio e volta e meio a chamava para dizer que não queria ir à aula naquela tarde. Por sua vez, ela dava atenção a ele, mas não o respondia, voltando a falar comigo. Talvez não respondesse pela minha presença. Já quando estava para se retirar, ela respondeu um novo questionamento de Pedro insinuando que iria pensar sobre o assunto.)

Estávamos supostamente encaminhando as despedidas, mas os assuntos junto ao portão se reavivavam. Ela narra o encontro do ex-marido de sua filha (Marilda) com os filhos no final de semana anterior. O ex-genro cumpriu pena no Presídio Central e agora está no Miguel Dario, no regime semi-aberto, e está voltando a ter contato com a Marilda e os filhos, Johnas, de 15 anos, e Vilminha, de 10 anos. Para ela, o genro “era uma pessoa boa”, mas usava álcool e batia na Marilda. Após comentar os motivos que levaram Marilda a separar-se do último companheiro que teve, Dona Helena fala um pouco de suas próprias experiências com casamentos: “eu sonhava com uma casa, uma família”, mas o problema da bebida esteve presente na vida de seus três ex-maridos.

Ao final da conversa, já do lado de fora da escola, conversamos sobre alguns meninos que cruzavam por ali: ela aponta um menino que, em sua opinião, “precisa de ajuda” e comenta as situações vividas pela família dele. (Comentário: Fica perceptível para mim que Dona Helena possui um olhar para as crianças como uma “questão” para a sociedade, que escapa à esfera da responsabilidade familiar. Que ela construiu um entendimento que atribui importância ao agenciamento das crianças por instituições e programas.)

20 de maio de 2008 – conversa com Helena

Bati palmas no portão de Dona Helena e sua filha Marilda aparece com o chimarrão na mão e chama sua mãe. Ao botarmos a conversa em dia, Dona Helena, escorada no portão da casa, passou a me atualizar dos últimos acontecimentos de sua vida: o nascimento de outro neto no domingo anterior – filho da ex-nora Sabrina; e o recebimento do dinheiro atrasado desde dezembro de 2007, referente à sua atuação no Projeto Escola Aberta, que totalizou 1.300 reais. O valor foi usado integralmente para quitar a dívida no armazém que já passava de 1.600 reais. Para completar o valor, precisou da ajuda das filhas, pois Juliana também recebeu o atrasado do Escola Aberta. A única exceção do uso da verba, segundo ela, havia sido a compra de um liquidificador em promoção pelo valor aproximado de 30 reais: “o único gasto que fiz comigo”. Dona Helena está prevendo que haverá um novo atraso nos meses de agosto e setembro, em função da renovação de contratos entre a SMED e o MEC.

Em meio a conversa, outra novidade se interpôs gerando novos relatos de Dona Helena: Rodrigo, o estudante de Educação Física que atuava junto com ela na coordenação do Projeto Escola Aberta se “demitiu” do trabalho. O Conselho Escolar há pouco havia decidido por um substituto e Dona Helena estava ainda refletindo sobre os motivos que levaram Rodrigo a desistir: segundo ela, teriam sido algumas situações de conflito com os usuários do programa que haveriam motivado a desistência de Rodrigo. Ela passou a relatar algumas destas situações [...].

Durante seus relatos, Marilda surge no pequeno corredor do pátio que dá acesso ao portão e para ao lado de sua mãe, a beija no rosto e recebe uma bênção: enquanto fecha os olhos, ajeita a postura, posicionando ombros, pescoço e cabeça, e sua mãe faz o sinal da cruz na filha, duas vezes. Marilda agradece sua mãe, diz adeus para mim e sai.

Quando começamos a conversar sobre as crianças a serem visitadas para a pesquisa, ela comenta a situação de Denner – seu vizinho da casa em frente, de 10 anos. Após dar alguns detalhes sobre a relação entre o menino, a mãe e a avó, ela justifica que ali onde mora escuta a vida dos vizinhos do outro lado da rua. Aliás, no meio da conversa, uma jovem vizinha de Dona Helena, que está grávida, a aborda no corredor: “Tia, a Marilda tá em casa? Não minha filha”. (Comentário: sem que exista relação de parentesco, as relações e interações entre vizinhos que acontecem ali podem ser significativamente representadas pelo uso destas formas de tratamento (mãe, filha, tia) e remetem também a outras relações presentes na vida de Dona Helena: parentes de “religião”, netas e sobrinhas “do coração”, como diz, geralmente referindo crianças que ela orientou a cerimônia do batizado em casa).

27 de janeiro de 2009

Fui até a casa de Dona Helena. Logo na frente, do outro lado da rua, Marilda (filha de Helena) me abordou com um oi e perguntando pela minha filha. Fui ao seu encontro e ao cumprimentá-la com um beijo, perguntou-me se eu não tinha emprego para ela: havia sido demitida da CEEE. “Me botaram para a rua” – disse Marilda; “acharam que ela tava muito gorda e mandaram embora”, disse a mulher que estava do outro lado da cerca, no pátio de sua casa. Enquanto comentávamos, lamentávamos e ríamos da situação, Vilminha se aproximou de sua mãe, Marilda, e disse: “ó mãe, ele que tirou aquela foto minha”. Marilda exclamou: “ah, foi ele”.

[...] - Ô mãe, aquele seu amigo ta aí – avisou Marilda gritando para dentro da porta da casa de Dona Helena.

“Hoje mesmo eu estava pensando no professor Eduardo e tu aparece...” diz Dona Helena, passando a comentar suas atividades no Projeto Escola Aberta. No último final de semana houve alguns conflitos com os jovens, envolvendo casos de briga no sábado e de uma tentativa de roubo da bola de futsal. Dona Helena considera que o Escola Aberta é a única opção de lazer do pessoal da Vila e que cada vez mais se justifica que o principal papel do Projeto é abrir a escola para as pessoas: “O que é a falta de lazer do pessoal, né?” Isso a coloca em conflito com a visão mais administrativa do Projeto, da parte da vice-diretora que o supervisiona. Ela entende, por exemplo, que existe a necessidade de mais pessoas para monitorar as atividades no pátio da escola, enquanto que para a vice-diretora só se deve contratar pessoas para conduzir oficinas. “A Neca não entende que às vezes não dá para fazer tudo certinho: eu queria botar mais uma pessoa no pátio e ela não queria por que só poderia colocar alguém como oficineira”. Ela me falou ainda que está chateada com uma nova previsão de atraso de pagamento do projeto, pela renovação de convênio e acerto da documentação, pois ela teria alertado que os prazos estavam próximos e mesmo assim, a professora responsável não encaminhou os documentos.

[...]

Sua filha Juliana formou-se no ensino médio técnico, no final de dezembro. No entanto, a escolarização da filha é, segundo Dona Helena, pouco valorizada pelo namorado e pelo pai da menina. “Pra quê que adianta estudar e não conseguir trabalho”, eles teriam dito. As opiniões do namorado e do pai incomodam Dona Helena: “eles fazem pressão nela. A gente tem que estudar para não pensar assim, desse jeito. Mesmo que ela vá varrer rua, ela vai ter uma visão maior, assim, do mundo, das coisas”. Ela comenta como foi importante para ela estudar e que ainda gostaria de fazer uma faculdade: “Eu já falei, né, que meu sonho era ser nutricionista ou pedagoga”.

[...] Enquanto me despedia, Dona Helena comenta que iria assistir uma novelinha: “o fim de tarde, os meus todos já sabem, é o único horário que eu tenho pra mim. Eu faço meu crochezinho na frente da TV... é a única hora que eu não gosto de ser interrompida, eles já sabem”.

11 de fevereiro de 2009

Após ouvir no rádio que havia ocorrido o assassinato de quatro jovens numa casa na rua F, resolvi que seria um momento propício para ir até a Vila. Encontrei Dona Helena na escola (apesar de pretender ir ao campo primeiro), conversando com os guardas Júlio e Paiva. Logo que me aproximei do portão consegui “captar” o clima de abatimento da conversa deles. As vítimas eram alunos e ex-alunos da escola.

Dona Helena, disponibilizando-se a conversar comigo e me informando que desmarcou um ensaio com as crianças que iriam desfilar no Carnaval (Esporte dá Samba), saiu da escola e me acompanhou numa caminhada vagarosa enquanto eu informava que pretendia encontrá-la mais tarde, pois planejava dar uma volta pelo campo. Enquanto caminhávamos até a frente de sua casa ela me colocava a par do local, horário e quem eram as pessoas. “A mãe dos três há pouco ganhou nenê. Ganhou um filho e perdeu três”.

A menina assassinada (Sabrina) era a única não envolvida: tinha 14 anos e era colega da Júlia, filha de Dona Helena. “Ela só era mulher de um deles” – no caso, “mulher” de Alex, aquele que de fato estava despertando mais preocupação dos moradores.

Miro, que havia se juntado a nós (de bicicleta nova comprada por ele), conta: “Eu vi ele ontem, tava com duas pistolas na calça... depois tava dando tiro ali embaixo... tava na hora de acontecer isso com ele. Viu, Helena, o que ele fez na casa da mulher lá de baixo? Eu fui lá, a casa da mulher tava cheia de buraco de tiro... o que ela tem a ver com o filho?” – referindo-se a um acontecimento anterior ao assassinato, no qual o líder do

ponto de tráfico ou “ponto” havia atirado contra a casa de uma moradora. “Tu viu, Helena? A mãe dele recém ganhou nenê” – Miro emenda o assunto.

Dona Helena me conta dos meninos. Um deles já havia se envolvido com sua filha – a Juliana. Andavam desrespeitando muita gente no último período. “Tu, professor, é meu amigo e eu posso comentar: eu me sinto mal porque eu pedi justiça”. Sem eu entender do que ela falava, ela me comenta uma tentativa de “estupro” que Julia sofreu por alguns deles, em grupo, no mês de novembro passado. Foi salva quando algum dos presentes caiu na razão. “Deram um chute na bunda dela e mandaram embora... Eu conheci eles pequeninhos: se tinha que batizar eu ia lá rezar, se tinha que cuidar do cordão, ... essas coisas, sabe? Pô! Não me consideraram!... Agora eu me sinto assim, mal. Porque eu pedi justiça e agora acontece isso”.

O noticiário:

Miro comenta: “deu no computador do Fernando, ali do trabalho”. E na rádio já tava dando também. Dona Helena diz: “deu no computador do Sérgio da escola também” (vice diretor). Lá pelas tantas veio Rogério dizer para Dona Helena que “tá começando, tá começando”. Ela perguntou “o quê?”. “O jornal tá mostrando”. Dona Helena foi em direção a casa e me convidou para entrar e assistir. Entrei enquanto ela me protegia do cachorro. Seu filho estava na cama dela, Pedro e Rogério posicionados de pé à frente da TV, Julia por ali também de pé, e eu e Dona Helena nos posicionamos. O noticiário local da rede Record transmitia repetidamente as cenas da chegada da polícia e a reação dos moradores, enquanto a apresentadora do jornal mantinha um diálogo com o repórter que havia ido ao local. As falas de ambos repetiam que havia revolta na comunidade pelo fato dos três irmãos não terem antecedentes nem envolvimento com o tráfico. Juliana e Roselaine entram na casa também para assistir o jornal.

Enquanto as cenas se repetiam, Dona Helena reconhece Pedro – o neto – nas imagens. Ele também se vê, e todos, menos eu que não estava tão concentrado na TV. “Não adiantou tu mentir que não tinha ido pra lá Pedro”, disse Helena.



Figura 29 - A foto no Clicrbs “flagra” Pedro assistindo a retirada dos corpos, como as imagens da TV já haviam revelado à sua avó.

2 de abril de 2009

Fim de tarde: fui dar uma passadinha na Vila ao final da tarde. Ao passar pela frente da casa de Dona Helena, falei com Sabrina e Juju que estavam em volta de Miguel – filho de Sabrina. Conversamos um pouco e as duas disseram estar desempregadas, procurando alguma coisa para fazer. Comentei sobre vagas num Café do Bourbon da Ipiranga, mencionamos as dificuldades de conseguir estas vagas: ter experiência ou uma qualificação específica.

Dona Helena apareceu no corredor e não me viu, até que a cumprimentei. Falei um pouco com ela, perguntei dos meninos e do Escola Aberta. Falei que vi Pedro com a mão enfaixada dias antes, na escola, e elas me disseram que ele tentou frear a bicicleta colocando a mão na roda. Rogério está estudando pela tarde e na AFASO pela manhã. Pedro, o contrário. Logo Rogério apareceu, cumprimentou-me e perguntei se ele estava indo ao Planet Ball. Embora sua avó achasse que ele estava suspenso, ele disse que estava indo e que iria amanhã.

Perguntei à Dona Helena pelo Escola Aberta e ela falou que estava indo bem. Falamos um pouco dos outros projetos da escola – Cidade Escola e Mais Educação – e ela me contou que precisava de mais um oficineiro no pátio nos finais de semana. O assunto a motivou a falar que tem ido em alguns recreios até a escola para cuidar de seus netos e filha, mas acaba ajudando a cuidar as demais crianças: “se outras mães que tivessem um tempinho fizessem isso, também ajudaria”. Ela conta que aconteceu um episódio em que alguns meninos invadiram a escola – o Toninho, o Brendo e outros – e acabaram correndo atrás da Julia e, nos fundos da escola, agrediram ela e outra menina.

Ela comenta, quando pergunto de sua rotina, que seu único compromisso extra com os meninos é levá-los no Posto. Esse ano, ela leva os dois ao mesmo serviço de psicologia.

No meio da conversa, o filho de Dona de Helena, que mora com ela e é pai do Miguel, chamou-a pedindo que ela resolvesse um problema com um dos netos – talvez fosse com o Saimon. Ela se retira, seu filho me pede desculpas por ter interrompido a conversa: “é que ele tava se passando...”. Antes que eu me despedisse, D. Helena volta para o portão com uma xícara de café e um pãozinho. Falamos um pouco mais e eu disse que no sábado iria ao Escola Aberta.

4.2 Estudos sobre família nos meios populares

Em contraposição à ideia de que “a família” seja “um fato universal, que assume os mesmos contornos e cumpre as mesmas funções em todos os lugares e em todas as épocas” (FONSECA, 2009, p. 280), as ciências sociais dedicaram seus esforços para a desnaturalização da família:

os antropólogos, há décadas, abandonaram a ideia de qualquer princípio ‘natural’ da família. Sem negar o elemento físico e material de nossos corpos, tivemos que reconhecer que não é possível decretar qualquer noção

de normalidade puramente à base de dados biológicos (FONSECA, 2009, p. 280).

À luz desta perspectiva, duas outras considerações preliminares são fundamentais antes de abordar o tema da família em sua especificidade para determinado grupo social. A primeira é a recomendação de que o estudo sobre família deve incluir tanto a observação das práticas e relações cotidianas dos indivíduos do grupo social em análise, como também as representações, leituras e ideias destes indivíduos sobre suas próprias práticas e relações (FONSECA, 2009)³⁶.

Outra preliminar importante: a desconstrução da ideia da família como uma organização social “natural” não diminui a importância real que ela possui nas condutas dos sujeitos. Na mesma medida que se desvela sua condição de uma “ficção” socialmente construída, os estudos reconhecem que,

no mundo ocidental contemporâneo, trata-se de uma ficção potente que estrutura nossas crenças e nossos valores mais arraigados. Ironicamente, quanto mais nós aceitarmos o caráter *man-made* da família, mais somos obrigados a reconhecer o tremendo peso desse valor cultural nos comportamentos do dia-a-dia. Em outras palavras, jamais poderíamos falar de uma realidade ‘meramente’ simbólica; as pessoas nascem e morrem conforme esses ‘símbolos’, e é graças a eles que a vida faz sentido (FONSECA, 2009, p. 280).

Sem levar em conta estes elementos preliminares, as descrições de práticas familiares que se distanciam das representações hegemônicas de família tendem a serem acentuadas em seus exotismos, ao invés de compreendidas em suas diferenças. Mais do que isso, quando se trata de práticas dos segmentos sociais pobres, é frequente que as experiências familiares descritas nos estudos etnográficos sejam usadas por atores sociais diversos³⁷ para reforçar preconceitos contra esta população e revelar, acima de tudo, a naturalização das noções de família dos próprios atores. Devido ao fato de ocupar uma posição subalterna nas relações políticas e econômicas, as populações pobres tiveram o conjunto de seus hábitos e relações sociais interpretadas como consequência de suas faltas, ausências e perdas.

³⁶ Diante disso, cabe ao menos apontar que embora eu tenha procurado registrar “práticas e relações” familiares que agenciam o cotidiano e as experiências das crianças, a noção de “família” não foi exatamente um tema explorado amplamente nas entrevistas e conversas com os sujeitos da pesquisa.

³⁷ Além daquelas profissões mais expostas ao trabalho de intervenção social, não é incomum encontrar entre os próprios cientistas sociais esta postura. Ela está presente, por exemplo, em Souza (2009).

O resultado acaba sendo a desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa de positividade concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a possibilidade de transposição dessa atuação para o plano propriamente político (SARTI, 2009, 36).

Por sua vez, quando o tema “família pobre” surge combinado com o de “políticas sociais” os estudos deparam-se ainda com mais um desafio. Qual o peso e a ênfase devida para as políticas, empreendidas historicamente, que conformaram o lugar estratégico da família nuclear para o controle e o disciplinamento dos pobres na sociedade moderna?

Em um trabalho de referência sobre o tema, Jacques Donzelot (1986) discute essa dinâmica na sociedade francesa, mostrando o processo histórico de dois séculos de “passagem de um governo das famílias para um governo através da família” (p. 86). Donzelot busca situar sua abordagem como alternativa a duas outras abordagens sobre a família: “uma esgota em defini-la pela universalidade de sua função de reprodução da ordem estabelecida, de uma determinação estritamente política. A outra dota-a de um ser próprio”, formulada pela história das mentalidades (1986, p. 12). Inspirando-se em Michel Foucault, Donzelot entende que o lugar ocupado e atribuído à família seria “o resultado estratégico de uma série de intervenções que *fazem funcionar* a instância familiar, mais do que se baseiam nela. Neste sentido, a família moderna não é tanto uma instituição quanto um *mecanismo*” (p. 88).

A “polícia das famílias” envolveu, segundo Donzelot, investimentos sucessivos em estratégias múltiplas para diferentes segmentos sociais: enquanto para as famílias burguesas ela ocorre através da aliança entre as figuras da mãe e do médico, voltada a criar crianças saudáveis e disseminar uma “economia do corpo”; entre as famílias populares tratava-se de regularizar casamentos e políticas de habitação que apoiassem a passagem da família “clânica” para a “família reorganizada segundo os cânones da higiene doméstica, do refluxo para o espaço interior, da criação e da vigilância das crianças” (p.88).

Ele mostra como, no período mais recente (na década de 1970), o “disciplinamento”, através do investimento na organização da família nuclear, foi feito oferecendo benefícios imediatos às famílias pobres, através de serviços públicos de moradia, trabalho, educação e saúde. “Mecanismo maravilhoso, já que permite tanto responder à marginalidade com uma despossessão quase total dos direitos privados, quanto favorecer a integração positiva, a renúncia à questão do direito político por meio da busca privada do bem estar” (DONZELOT, 1986, p.89).

Assim, Donzelot culmina essa análise sugerindo que esse investimento disseminou não somente o modelo de organização familiar que havia primeiramente se instalado entre as classes altas, mas também seu valor como espaço próprio para cultivar a noção de investimento no futuro, através da escolarização e da poupança, bem como as expectativas de ascensão na hierarquia social.

Em última análise, poder-se-ia dizer que esse mecanismo familiar só é eficaz na medida em que a família não reproduza a ordem estabelecida, na medida em que sua rigidez jurídica ou a imposição de normas estatais não venham congelar as esperanças que ela entretém, o jogo das pressões e das solicitações internas e externas que fazem dela um lugar de transformações possíveis ou sonhadas (DONZELOT, 1986, p.89).

4.3 Família, classe e periferia no Brasil

Autoras voltadas aos estudos de famílias populares brasileiras fazem uso das análises de Donzelot justamente para mostrar, por contraste, a especificidade do caso brasileiro. Ao compararem o caso francês com o brasileiro, estas pesquisadoras³⁸ consideraram que, enquanto no caso francês o disciplinamento e a cidadania não foram resultantes antagônicas, no caso brasileiro as intervenções disciplinadoras, moralizantes e higienistas nunca tiveram muito a oferecer em troca às populações para as quais se destinavam. Para ser mais preciso, elas afirmam que,

[no caso francês], aos poucos, a frente disciplinadora surtiu efeito. As classes populares retiraram seus homens da taverna e mandaram seus filhos para a escola, aceitaram se casar na prefeitura e se curvaram ao ritmo semanal do trabalho. Mas só capitularam depois de receberem verdadeiros ganhos em troca. Foi só com o direito a participação política e a consolidação dos direitos sociais (salário mínimo digno, condições de saúde, e moradia adequadas...) que cederam às táticas persuasivas promovidas pelo Estado no sentido de normalizar seus comportamentos familiares. É possível dizer que se tornaram simultaneamente cidadãos e disciplinados.

No caso brasileiro a cronologia é outra. [...] A intervenção junto à parte pobre da população nem sempre veio acompanhada de ganhos objetivos. Nesse caso, sobressaem os aspectos moralizantes da intervenção que procura conter condutas ‘desviantes’ sem que haja uma melhoria nas condições objetivas de vida (FONSECA *et al.*, 2009, p.78).

³⁸ Ver coletânea organizada por Fonseca e Schuch (2009).

É interessante levar em conta essa especificidade para situar a proliferação de projetos sociais voltados às crianças pobres no Brasil e sua relação com trajetórias recentes dos grupos populares. É possível entender que tal proliferação guarda relação com um pano de fundo do debate sobre a escolarização de massas no Brasil. Apesar de o acesso a escola pública ter sido possibilitado à ampla maioria das crianças e jovens brasileiros nas três últimas décadas, a escola pública brasileira se apresentou com limitações estruturais para dar conta de uma demanda das crianças e famílias que vai além do “simples” acesso. Esse acesso amplo à escola seria o “suficiente” como políticas de educação de um ponto de vista dominante e liberal, já que, dentro de uma lógica meritocrática, garantidas as oportunidades iguais, o sucesso ou fracasso escolar dependeria de desempenhos individuais (BARBOSA, 2007).

Não é o caso aqui de avançar nas críticas já consagradas a esta visão. Naquilo que diz respeito aos projetos sociais, esse processo de escolarização relaciona-se estruturalmente em dois aspectos. Primeiro, os recursos humanos e infra-estrutura da escola ainda permanecem escassos para integrar em sua proposta de trabalho as programações artísticas, esportivas e científicas que potencializassem espaços e tempos de aprendizagem e criação cultural e tecnológica. O desenvolvimento de vivências artísticas e esportivas jamais teve na escola pública mais que um lugar recreativo, folclórico e periférico, em contraste com experiências de países que tiveram na escola o espaço prioritário de desenvolvimento de democratização destas ações³⁹.

Em segundo lugar, e ao mesmo tempo, o modelo de escolarização pública que se ofertou no Brasil desde as primeiras décadas do século XX foi sempre de meio turno. Apesar de todos os debates entre especialistas da educação e autoridades executivas, legislativas e judiciárias, ao longo do século, apenas recentemente essa questão é colocada na agenda do Estado, ainda que precariamente⁴⁰.

Até poucos anos atrás, pautadas pelas necessidades imediatas de cuidados das crianças, as famílias das classes populares sempre tiveram que lidar com estes limites da escola pública, fazendo arranjos para a ocupação dos filhos que podiam envolver desde os vizinhos, “mães crecheiras”, creches e escolinhas comunitárias, ou ainda, valerem-se das poucas vagas ofertadas até então em instituições filantrópicas. Quanto ao incremento das

³⁹ No Brasil, inúmeros autores da Educação Física e do campo de estudos do esporte apresentam essa constatação em suas análises, mesmo que estas tenham servido para sustentar posições muito diversas nos debates sociológicos e pedagógicos a respeito do esporte. Destaco apenas parte desta bibliografia que reúne e ilustra períodos distintos deste debate: Bracht (1992); Stigger e Lovisolo (2009); Torres e Gaia (2004); Lovisolo (1995); Assis de Oliveira (2001); Rezer (2006).

⁴⁰ As políticas voltadas ao atendimento em turno integral que acompanhamos não chegam a oferecer programações realmente “integrais”, nem na programação semanal nem ao conjunto de crianças da escola.

experiências culturais das crianças, esses setores no máximo acessaram residualmente algumas alternativas, de forma que pouco se esperou da escola e do próprio Estado, no que se refere aos investimentos ampliados neste sentido⁴¹. Tal é a dimensão dos problemas imediatos com a sobrevivência que acompanha a experiência histórica destes segmentos, que as oportunidades nesta área não constavam nem como preocupação legítima no cotidiano de trabalhadores ou em seus projetos familiares, nem como pauta importante de movimentos populares organizados.

A partir das décadas de 1970 e 1980, com a consolidação de uma classe trabalhadora urbana e assalariada, algumas parcelas dos segmentos sociais que viveram essa condição puderam incorporar em seu modo de vida, noções como o *planejamento do futuro* e o legado aos descendentes, colocando, ao lado das práticas como a poupança e o sonho da casa própria, o investimento na formação dos filhos. Além de uma expectativa de renda mensal estável e de previdência social, essas noções indicavam oportunidades de ascensão social, ainda que num prazo de gerações (FELTRAN, 2008).

A saída para obter oportunidades que acrescentassem um diferencial na formação das crianças e jovens era adquirir formas de acessar serviços, cursos e produtos diretamente no mercado e paralelos à escolarização. Desde investimentos em cursos de “processamento de dados”, aulas de línguas estrangeiras ou música, escolinhas esportivas, tudo indicaria o esforço de famílias de origem operária em oferecer aos filhos capitais para um destino melhor (ZALUAR, 1994). Ainda que o alcance real a estes serviços fossem um privilégio das classes médias e altas.

No entanto, a centralidade desta experiência nas trajetórias das famílias pobres do meio urbano é relativizada por duas constatações fundamentais. A primeira é que uma parcela significativa da população urbana não experimentou a inserção nestas relações sociais, especialmente em um de seus componentes determinantes, qual seja, a aquisição de empregos formais por períodos de tempo suficientes para compartilhar de algum tipo de “sonho brasileiro”. Nominados distintamente pela bibliografia, estes segmentos, que Jessé de Souza (2009) chama, provocativamente, de “ralé brasileira”, jamais contabilizaram percentuais

⁴¹ É possível afirmar que as “preocupações” do Estado e de intelectuais com a ocupação do tempo das crianças e jovens remontam, no mínimo, ao final do império e aos primórdios da república, com a repressão dos capoeiras, marcando assim uma história de abordagens repressivas e moralizantes do tema. Durante o século XX, várias iniciativas e instituições materializaram os diferentes matizes desta preocupação com a ocupação das crianças e jovens. Mas essas ações sempre foram pontuais até a infância ocupar o status de um problema social prioritário (ROSEMBERG, 2006; RIZINI *et al.*, 1999).

desprezíveis no total da população brasileira, remontando sua formação social ao período pós-abolição⁴².

A segunda constatação é que, diante das alterações econômicas e sociais dos anos de 1990, cujas implicações impactaram reduzindo ainda mais as relações de trabalho assalariado, formalizadas e estáveis de outrora, as novas gerações não encontram as condições sociais que propiciaram germinar a moralidade que orientava crenças, práticas e expectativas de seus familiares de gerações anteriores (FELTRAN, 2008).

É no contexto, portanto, de uma lacuna histórica “de ofertas” e de uma ausência de demanda social legitimada, que ocorre a proliferação de programações de ocupação e educação não escolar das crianças. Entretanto, se de um lado as ofertas atuais assentam-se sobre fortes discursos moralizantes, como se houvesse chegado a hora de propiciar-lhes o processo civilizatório do qual foram privados (GUEDES, 2006), de outro, os sujeitos para os quais se destinam estas programações não viveram num vácuo de relações sociais e simbólicas (FONSECA, 1995, 2000; SARTI, 2009).

A partir desta compreensão, mantém-se o espaço aberto para análises que ressaltam as particularidades das dinâmicas e formas familiares nos meios populares brasileiros. Estas análises se sustentam, portanto, na percepção de que “ainda há no Brasil uma boa parte da população onde os mecanismos de controle social penetraram apenas superficialmente ou em domínios limitados” (FONSECA, 1995, p.18). Isso permite aos estudos que, ao priorizarem como recorte empírico os segmentos pobres urbanos, busquem “a raiz da noção de família, presente em seu universo simbólico, nas condições particulares em que vivem as pessoas e na história da qual são herdeiras” (SARTI, 2009, p.11).

Volto assim a fundamentar minha hipótese de que as famílias público-alvo interagem com os projetos sociais levando em conta uma lógica própria, distinta das institucionais. Para indicar em que consiste essa lógica, retomarei proposições dos estudos já abordados que acentuam particularidades das experiências deste grupo e seu contraste com os modelos hegemônicos. Nesta linha, serão abordados quatro aspectos destacados nestes estudos sobre dinâmicas familiares que se imbricam com o objeto aqui em análise, sendo estes: a coletivização das responsabilidades sobre as crianças; a instabilidade das relações conjugais e a extensão da família; a mobilidade de crianças e a fluidez da casa; e o estímulo à interação social.

⁴² Entre os autores das ciências que abordaram o debate sobre denominação destes segmentos que escaparam aos contornos da definição generalizante de “classe trabalhadora”, podemos referir Zaluar (2000), Sader (1997), Sarti (2009) e Souza (2009).

4.3.1 Coletivização das responsabilidades sobre as crianças

Havia marcado com Lucas, de 13 anos, uma visita à sua casa para, entre outras coisas, obter autorização de seus familiares para acompanhá-lo em suas atividades. Combinei de encontrá-lo para conversar com sua avó paterna – com quem ele estava morando no último ano. Era minha terceira visita com este objetivo, já que nas duas primeiras não havia encontrado ninguém em casa. Quando, finalmente, o encontrei, ele lamentou que sua avó não estivesse em casa. Antes que eu considerasse frustrada minha visita, ele insistiu em irmos até onde mora a sua mãe, alguns becos abaixo, e verificar se ela já estava em casa. Chegando, Lucas invade a casa de sua mãe, chamando-a:

- Mãe, mãe, o professor tá aí, quer falar com a senhora.
- Que professor, guri? Deixa de ser bobo.

Recém chegada do trabalho, sua mãe deixa a louça na pia e me ouviu atentamente, fala sobre as atividades dos filhos e “consente” com a sua participação na pesquisa⁴³.

Buscando entender o sentido de frequentes práticas de adoção das crianças por vizinhos, avós, padrinhos e outros parentes nas famílias de classes populares, Claudia Fonseca concluiu que, “para as pessoas desses bairros, cuidar de crianças é um assunto que não se limita a mãe, nem ao casal. Ele mobiliza uma rede de adultos que se estende para além do próprio grupo de parentesco” (FONSECA, 2009, p.278). Nestes estudos a autora chamou de “circulação de crianças” o fenômeno em que as mulheres aceitam “dar” ou “receber” uma criança para criar, seja o destino desta a casa de uma avó, tia ou vizinha, ou ainda pessoas de classe social mais elevada. Tal conduta seria não apenas moralmente aceitável – quando se trata de oferecer para a criança condições melhores de sustento e educação –, mas inclusive desejável, quando para reforçar redes de relações existentes.

Levando em conta outras práticas além da adoção – que podem envolver desde atividades cotidianas com alimentação e com a saúde, até a criação temporária da criança durante anos seguidos (*fosterage*), geralmente em acordo com os pais biológicos – Fonseca identificou que “as decisões envolvendo as crianças – como criá-las, escolarizá-las, seu destino após o divórcio ou morte dos pais e até mesmo o número considerado desejável – não estão de maneira nenhuma confinadas ao casal” (FONSECA, 1995, p.32).

⁴³ Eu havia chegado a supor, até esse dia, que o fato dele estar morando com a avó e o pai há pouco, sugeria um relacionamento de conflito com a mãe.

As análises destas práticas enfatizam que, embora o envolvimento de outras pessoas na criação das crianças possa ser acionado por situações de crise ou em casos de instabilidade familiar, acima de tudo esse envolvimento “inscreve-se dentro de obrigações morais que caracteriza a rede de parentesco entre os pobres” (SARTI, 2009, p.77). Neste sentido, a partilha pela responsabilidade com as crianças poderia ser tanto um elemento causador de redes de relações ampliadas, em situações de necessidade, como um elemento causado pelas obrigações simbólicas de manutenção e fortalecimento destas redes.

Longe de ser uma particularidade brasileira, é possível encontrar muitos exemplos na literatura que descrevem “famílias ampliadas”, “crianças cercadas de parentes”, que “pertencem à casa” ou a “comunidades”. Todos os dados, ao fim, permitem informar que “a família nuclear isolada das comunidades euro-americanas é consequência de circunstâncias históricas específicas” (ROGOFF, 2005, p.104). Mesmo no caso brasileiro, essa participação de parentes na vida nos filhos não chegaria a ser estranho às classes médias, que apenas recentemente haveriam consolidado a família nuclear como normal (FONSECA, 1995).

As observações desta pesquisa indicaram que, em alguns casos, o vínculo das crianças com programações e projetos sociais, da mesma forma que outras atividades diárias, inclui-se entre os assuntos pertinentes à rede de parentesco, tornando-se objeto de recomendações, palpites e negociações geradas em seu interior. Mas, mais importante e frequente do que isso é que estes vínculos estejam envolvidos pelas mesmas disposições que operam a *coletivização das responsabilidades sobre as crianças*. Entre estas disposições podemos destacar: a não exclusividade dos pais biológicos no exercício de papéis de cuidado e provento da criança; uma dinâmica familiar que excede o espaço da unidade doméstica; e o envolvimento da rede de sociabilidade em que a família está envolvida nos cuidados e na educação da criança.

4.3.2 *Instabilidade das relações conjugais e extensão da família*

As descrições públicas mais frequentes para a instabilidade das relações conjugais entre famílias pobres geralmente são feitas em torno de duas perspectivas. Uma delas basicamente nomina esta realidade como uma “desestruturação familiar” decorrente da falta de valores morais adequados desta população. A outra descrição apenas sugere que esta “desestruturação” tem sua causa em problemas de ordem econômica e social, responsáveis pela degeneração das relações humanas. Nas duas leituras, as formas de famílias populares que prescindem da figura do casal (marido e esposa, pai e mãe) são tomadas negativamente

como ausência de valores familiares, além de ser, muitas vezes, exibida como causa de comportamentos desviantes. A “ausência” do pai, por exemplo, é um dado utilizado com tranquilidade por ONGs e pela mídia para explicar o que teria levado muitos jovens ao conflito com a lei e sua consequente internação na FEBEM⁴⁴.

No âmbito destes debates públicos não resta quase abertura alguma para a hipótese de que a precariedade do laço conjugal possa ser, ela mesma, parte de um sistema alternativo de valores familiares, como interpreta Claudia Fonseca (1995; 2000; 2009). Para demonstrar a discriminação simbólica que os pobres brasileiros sofrem, Fonseca mostra como práticas de família relacionadas podem ser descritas com sentidos muito diferentes dependendo da posição social de seus protagonistas. Ela ilustra no seguinte quadro (9) estas conotações opostas.

Ricos “escolhem” [ter filhos]	Pobres “se submetem” à biologia
Maternidade assistida	Controle de natalidade
Produção independente	Mãe solteira
Família moderna	Família desestruturada

Quadro 9 - Sentidos das práticas de família em relação à posição social (FONSECA, 2009, p. 283)

No que consistiria esse sistema alternativo de valores que sujeitaria muitos casamentos à transitoriedade? Para Fonseca, trata-se de uma tendência de conferir prioridade aos laços consanguíneos, natos, em detrimento dos laços construídos, como as relações conjugais. Neste sistema de valores, a percepção da genealogia familiar “estende a lista de parentes horizontalmente, para primos etc. e não verticalmente, para ancestrais” (FONSECA, 1992, p.44). Segundo Sarti (2009, p.85), para estas famílias a “extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. O uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence [...] é pouco significativo entre os pobres”.

Apesar da valorização de laços consanguíneos, Sarti (2009) e Woortmann (1987) entendem que, acima de tudo, o que define esta noção de família seriam as “relações de obrigações”, sobre as quais se conformam redes que envolvem “aqueles *com quem se pode contar*, isto quer dizer, aqueles que retribuem ao que se dá, aqueles, portanto, para com quem se tem *obrigações*” (SARTI, 2009, p. 85). Fonseca (2003) nos dá como exemplo a prática de

⁴⁴ Como exemplo, ver o site da ONG Brasil Sem Grades em <www.brasilsemgrades.org.br>.

múltiplos batizados de uma mesma criança como parte das trocas simbólicas envolvendo crianças.

Obviamente, estas práticas que mantêm ativas e duradouras as relações de convívio e de reciprocidade entre parentes consanguíneos não podem ser tomadas como atributo “natural” do modo de vida das famílias pobres. Segundo os referidos estudos, elas têm relação com práticas culturais já existentes desde muito antes da conformação dos bairros populares atuais da periferia de Porto Alegre, e que, atravessando gerações, atualizaram-se nas trajetórias e destinos comuns desta população. Os elementos que fundam estas práticas estariam, assim, localizados na trajetória histórica e social deste segmento, envolvendo limitações materiais, contextos culturais e práticas jurídicas de outras épocas⁴⁵.

Feita esta consideração, o que importa para a análise em questão é que esta família extensa e horizontalmente mobilizada é um componente determinante não apenas do aspecto já abordado, sobre a coletivização das responsabilidades pelas crianças, mas de um terceiro aspecto em destaque: a circulação, o trânsito e a não fixação da criança na casa.

4.3.3 Mobilidade de crianças e a fluidez da casa

Viabilizado também pelos aspectos já desenvolvidos, o que estou chamando de mobilidade de crianças refere-se à possibilidade e ao hábito da criança, no dia-a-dia, de movimentar-se entre uma variedade de lugares, geralmente dentro da Vila, que podem incluir a casa de parentes, de vizinhos e amigos, instituições sociais, escola, campinhos, calçadas e esquinas. Será abordada com mais atenção em outro momento essa relação com a rua e de como ela nem sempre se opõe à casa. Aqui, no entanto, a intenção é focar a “fluidez” do espaço doméstico como um aspecto que, ao lado da coletivização das responsabilidades pelas crianças e da extensão horizontal da família, conforma especificidades na dinâmica das famílias desta pesquisa e na sua interação com os projetos sociais.

Parecem ser várias as questões envolvidas. É preciso, assim, começar pela própria relativização da noção clássica que entende a casa como espaço do privado, que se opõe ao espaço da rua, que seria o espaço do público (DA MATTA, 1997). Não significa que não haja

⁴⁵ A autora desenvolveu uma pesquisa histórica utilizando como fonte processos judiciais classificados como “Apreensão de menores”, na Porto Alegre do início do século XX. “Esses processos, ricos em detalhes sobre o vivido cotidiano do povo no início do século” oferecem não apenas “a vantagem de envolver pessoas humildes, mas também não ter âncora apriorística na família nuclear” (p.44). Ver Fonseca (1995).

uma dimensão privada na vida dos sujeitos, mas que tipo de privacidade se experimenta quando uma casa de dois cômodos acolhe seis ou sete pessoas?

Mais do que o tamanho da casa, no entanto, a configuração da Vila determina *de fora para dentro* uma condição específica de vizinhança. Mesmo aqueles moradores que se aproximam do modelo de residência que demarca simbolicamente e materialmente uma distinção entre a casa e a rua (portão, grade, cachorro no pátio) não escapam de uma rotina de interação com os vizinhos.

Numa conversa com Dona Neuza, na tarde ensolarada de um feriado, enquanto tentávamos conversar sobre as atividades dos sobrinhos que ela cria, de um aparelho de som da casa do outro lado da rua saía o som alto de *funk* que invadia a sala onde estávamos, impedindo que conversássemos. Já sentados no sofá da sala, Dona Neuza se aproximou de sua porta, espiou seu vizinho, o *DJ*, e fez-lhe um sinal com a mão para que ele abaixasse o som. Voltou ao sofá e, aí sim, retomamos a conversa.

Na mesma tarde, eu resistia à determinação de minha colaboradora – Dona Helena – em visitar mais uma família que eu mesmo havia listado para procurar. Meu receio era invadir *momentos familiares, privados*, naquela bela tarde do feriado, sem ter *agendado previamente* com as pessoas. Na medida em que Dona Helena me conduzia em busca daquele endereço, sem ceder à minha timidez súbita, nos deparamos com a família que procurava e nenhum de meus constrangimentos pareceu fazer sentido: o casal estava na calçada, em frente à sua casa, com vizinhos e crianças em volta, receptivos e interessados na conversa⁴⁶.

Noutra oportunidade, uma avó comentou a situação do menino de sua vizinha da frente, amigo de seus netos. Após dar detalhes sobre os dramas de saúde da mãe do menino, portadora de HIV, se explicou: “aqui, professor, as casas são tudo perto, a gente escuta a vida do vizinho do outro lado da rua, mesmo não querendo”.

Percebi que, apesar da nossa familiaridade com a bibliografia, é o trabalho de campo que pode fazer “cair a ficha” para dar sentido ao que já lemos antes de iniciá-lo. Podemos recorrer, assim, à caracterização que Fonseca (2000) faz da vida social na vila que estudou. Ela identifica uma condição de “interdependência funcional” entre os moradores, definida pela necessidade de compartilharem acessos a água, luz, pátios, além de meios de subsistência. A vida cotidiana envolve o vizinho com frequência e disso resultam também

⁴⁶ Dona Helena parecia estar segura, na prática, de como se constituem relações naquele contexto: o que é o espaço público e o privado? O que é incomodar e se sentir incomodado por uma visita? (Diário de Campo – 20/5/2008).

sociabilidades. Assim, outros traços da vida social neste contexto, segundo a autora, são o interconhecimento de seus moradores e a vida social intensa.

Portanto, por um lado, a casa pode ser entendida também como pública e coletiva, em situações que escapam ao ideal de recanto familiar e privado. Por outro lado, já mencionamos que, em relação à realidade da qual falamos, a dinâmica familiar excede o espaço da casa, sendo comum que as rotinas como a supervisão e o cuidado das crianças possam ser exercidas de maneira compartilhada por integrantes da família que não residem na mesma casa.

Serginho, de 10 anos, por exemplo, estava morando com a irmã mais velha, de 21 anos, casada e que mora na casa da sogra. No entanto, encontro sempre Serginho na casa de sua mãe, onde moram seus irmãos e irmãs Vanessa, de 3 anos, Binho, 14 anos, Isadora, 17 anos, e Juca, de 18 anos. Em todas as minhas visitas a Binho, cuja rotina eu acompanhava, encontrava ele. Soube através de Binho que Juca, por sua vez, está “praticamente casado, fica mais na casa da mãe da mulher dele do que aqui”. O pai, Seu Pacheco, apesar de também frequentar a casa, vinha dormindo na casa da mãe, já que estava se recuperando de um tiro que levou na perna, por engano, havia meses. Mas, segundo uma colaboradora da instituição que dá assistência à família, o casal estava, “de novo, meio separado”.

Nota-se assim uma situação em que um mesmo núcleo familiar, composto por um casal e cinco filhos, movimenta-se em quatro casas distintas. Além disso, percebe-se, *ou* nota-se, também, que a circulação de crianças, seja em sentido diacrônico, seja sincrônico, redundava numa diluição da referência da casa tal como costumamos entender.

4.3.4 Estímulo à interação social

Neste contexto, marcado por esses dois movimentos – em que a casa tem dimensões públicas e em que a família *funciona* para além da casa –, faz sentido destacar que essa dinâmica familiar possibilita que muitas crianças experimentem cotidianamente mais interações com os adultos e com os vizinhos do que a maioria das outras experiências de infância que nos são familiares.

Assim, para provocar uma reflexão final neste capítulo, faz sentido dar atenção a situações que, apesar de aparentemente banais, mostraram-se frequentes nas observações feitas ao longo de mais de três anos de contato com o campo. Através das observações sistemáticas das atividades de finais de semana do Projeto Escola Aberta da Escola Fátima, acumulei registros que envolvem a presença constante de bebês no pátio da escola, ou mesmo

nas oficinas do projeto, carregadas com frequência por adolescentes ou crianças, fossem tias, irmãs, irmãos, vizinhas ou até mães. Nenhuma programação se voltava aos bebês, mas praticamente em todas as visitas registrei a presença de, ao menos, dois ou três⁴⁷ bebês. De início, esse dado apenas me servia para ponderar a respeito das equações que os jovens precisavam fazer entre as tarefas com o cuidado das crianças e a vivência de atividades de lazer. Mais tarde, quando, em algumas oportunidades, levei minha filha de um ano em algumas destas visitas, as conversas com esses cuidadores tomaram outro rumo. Os adolescentes e jovens perguntavam-me coisas como: “ela vai passear com outra pessoa sem chorar?”, ou “posso levar ela um pouquinho ali em casa?”. Alguns questionavam se ela estava acostumada com a “Vila” e com o Projeto “Escola Aberta”.

Situações como estas permitem questionar se, num contexto marcado pela intensidade do convívio social, as crianças seriam, de alguma forma, treinadas ou preparadas para esta interação social. Temos a tendência de supor que esta interação e convívio social não necessitam ser objeto de investimento no desenvolvimento das crianças, supondo que a interação ocorra apenas por força estrutural do ambiente superpovoado, sem necessidade de ser agenciada. Afinal, de tão marcadamente coletiva que seria esta experiência, ela poderia prescindir que fosse alvo de uma transmissão ou ensino em particular? Talvez valha afastarmo-nos de nossa realidade em busca de alternativas de análise.

Em um trabalho extenso sobre as variações culturais da noção de desenvolvimento humano, a pesquisadora e psicóloga norte-americana Bárbara Rogoff registra um apanhado de práticas familiares de socialização das crianças voltadas a estimular a interdependência com outros membros da sociedade. Subsidiando-se em dados obtidos em pesquisas em várias realidades do mundo, apresenta práticas que envolvem, por exemplo, o ato das crianças japonesas dormirem junto de adultos mesmo após a primeira infância:

pais japoneses já informaram que dormir juntos facilita a transformação das crianças, de indivíduos separados em pessoas capazes de relacionamentos de interdependência [...], o que contrasta com informes de que os pais norte-americanos acreditam que os bebês nascem dependentes e precisam ser socializados para se tornar independentes (ROGOFF, 2005, p.166).

⁴⁷ Entre os anos de 2008 e 2009, registrei a presença de bebês em 22 das 28 visitas de finais de semana (sábado ou domingo) no “Escola Aberta” – na metade destas vezes, o número de bebês presentes foi de 2. Quanto à outra metade, houve variações da quantidade de bebês e imprecisões quanto ao dado em alguns diários, mas cheguei a contabilizar a presença de seis bebês em três visitas diferentes. Também não foi contabilizada a frequência dos bebês, mas os registros, mesmo carentes deste dado, somam 14 bebês diferentes. Convenciono como bebês, crianças até 2 anos de idade. Quanto a isso, o registro também foi mais impreciso, mas pode ser destacado tanto a presença de bebês de colo quanto os que já caminhavam com alguma destreza.

Carregar bebês menores de um ano de idade nas costas, na população das florestas na República Democrática do Congo, indicaria também uma forma de estímulo ao envolvimento social, já que “em vez de olhar para o cuidador, o bebê pode estar voltado na mesma direção que ele (‘para fora’) e aprender a partir de suas atividades e interações com outras pessoas” (ROGOFF, 2005, p.168). E assim seguem-se dados que procuram sustentar que a valorização cultural da “interdependência” em diversas populações “colocam em xeque suposições comuns na pesquisa dos Estados Unidos com relação à natureza da individualidade e da independência” (ROGOFF, 2005 p.169).

Para as ciências sociais, não é novidade a ideia de que a relação entre um indivíduo e o todo social varia em cada sociedade, já que esta consideração está presente nos textos de Mauss sobre a noção de pessoa (MAUSS, 2003), publicados já na década de 30 do século passado, onde ele explica o caráter histórico e circunscrito da “categoria Eu”, da noção de “indivíduo”, difundida no mundo ocidental. O que é objeto ainda recente de atenção são os conceitos e processos que as sociedades criam e mobilizam para “para dar sentido à experiência particular da infância” e ao “crescimento” (COHN, 2001, p. 14).

Sabidamente, não podemos perder de vista que a Vila é parte de uma experiência urbana mais ampla e que seus moradores estão integrados nas relações sociais da sociedade capitalista. Guardadas, portanto, as distâncias das aldeias, tribos e sociedades orientais, podemos ao menos suspeitar de leituras que generalizam a ideia de que vivemos tempos de *anonimato*, de *individualismo exacerbado* e de *liquidez e efemeridade* das relações humanas⁴⁸.

Ainda que tenhamos que evitar propor uma análise somando exemplos descontextualizados, a ideia é valorizar nesta reflexão o sentido cultural da presença constante de bebês em espaços públicos da Vila, carregados com frequência por adolescentes ou crianças. Ela fornece mais elementos para sugerir que, no contexto cultural da Vila, o “refluxo” da família para o interior da casa não se aplica como leitura adequada. Ao contrário, temos uma realidade que, marcada pela interação social intensa, desafia em muito os pressupostos de políticas que costumam tomar a casa e rua como pólos opostos de socialização.

* * * *

⁴⁸ Além de um discurso frequente em meios de comunicação e em diversas linguagens da produção artística, a veiculação mais propriamente acadêmica desta leitura das relações humanas pode ser encontrada em Bauman (2004).

Assim, os resultados desses estudos informam que, em termos de famílias pobres urbanas brasileiras, estas nem sempre se confirmaram como espaço principal onde se semeia a gestão de investimentos no futuro e de ambições de ascensão social; ou de uma economia moral voltada a suportar e crer que “dias de pouco” sejam a “véspera de muito”⁴⁹. Nem mesmo é cabido supor que tenham reproduzido, com base em modelos “normalizadores” de família, a responsabilização exclusiva dos genitores pela criação e vigilância dos filhos ou mesmo a crença no valor estratégico da escola para as novas gerações. Da mesma forma, a contenção dos indivíduos no espaço interior da casa manteve-se como realidade distante na trajetória histórica de uma parte importante da população pobre.

Estas análises indicam que certas práticas familiares alternativas se constituíram e se mantiveram através de gerações em paralelo ou apesar das políticas institucionais e dos modelos familiares hegemônicos. As especificidades da experiência social deste grupo social, entre outras coisas, permitem pensar que as lógicas e os dispositivos institucionais, afinal de contas, não operam de modo totalizante sob o universo simbólico dos grupos populares. A adesão das famílias aos projetos sociais, ao contrário, por vezes implica num confronto entre lógicas socializadoras, dinâmicas familiares e noções de infância.

4.4 Uma atualização de cenários: as famílias pobres em meio à oferta de projetos sociais deste início do século

Esse breve passeio pelos estudos da família objetivou compassar o diálogo da bibliografia com aqueles elementos pertinentes aos dados desta pesquisa. Ao mesmo tempo, para evitar o risco de uma imagem estática da vida desta população, destaco agora alguns aspectos que poderiam ser novidades empíricas próprias de um cenário mais atualizado, ao menos no espectro das referências aqui utilizadas. Tanto Claudia Fonseca como Cinthia Sarti revelam que suas pesquisas de campo com famílias populares foram anteriores ao cenário mais recente de políticas sociais. Sarti (2009), em prefácio, sugere que a realidade que

⁴⁹ O ditado que conheci e que exemplifica a moralidade esperada do “bom pobre” é: “em dia de muito, véspera de nada”. Aprendi-o com Seu Félix, hoje um octogenário, ex-operário da construção civil, negro, de origem colona, cuja infância foi vivida com a mãe e irmãos como “agregados” em terras de plantações, e que migrou para Porto Alegre nos anos de 1950, após alguns anos de trabalho duro em minas de carvão. Até poucos anos atrás, apenas com um salário mínimo de aposentadoria, com a despensa da casa vazia como há muito não se encontrava, ele e a esposa mantinham ainda numa conta poupança no banco alguns recursos intocáveis para uma emergência com doença ou morte. Esse modo de vida, no entanto, aplica-se a parcelas minoritárias da população com a qual tive contato na Vila Fátima.

pesquisou em São Paulo poderia ter alterações diante de políticas recentes de renda mínima familiar. Fonseca (2000) registrou que em suas pesquisas de campo na periferia de Porto Alegre, nos anos de 1980, não encontrava agentes do Estado e de suas políticas e serviços na vila.

A especificidade do meu objeto de análise é, entretanto, construída enfatizando justamente uma realidade oposta: uma periferia densamente povoada por instituições e projetos sociais. São algumas resultantes específicas desse processo que procurarei apontar agora, ainda que se tratem de dados que careçam da oportunidade de serem comparados com estudos sobre realidades análogas.

Pode-se tipificar, simplificadamente, três relações distintas das famílias com as programações sociais que as crianças frequentam. A primeira é a relação que acentua a demanda das famílias por alternativas de ocupação e socialização das crianças no horário em que não estão na escola. Uma segunda ênfase das relações atribui expectativas aos projetos sociais quanto às oportunidades de futuro para as crianças. A terceira relação se expressa na *utilização* da criança como uma espécie de *moeda social* – através da qual a família pode obter benefícios imediatos para ajudar na subsistência de outros membros do grupo familiar.

4.4.1 *Alternativas de ocupação e socialização das crianças*

Em relação às expectativas com a ocupação do tempo e a socialização das crianças, procurei mostrar como, apesar de tratar-se de uma perspectiva moral coincidente com o discurso de muitos projetos, que vê a rua e o ócio como perigos, sua consequência não é a simples adesão indiscriminada das famílias às programações. Em muitos casos, as famílias resistem à vontade dos filhos em integrar certos projetos porque não oferecem atendimento integral da semana ou alimentação. Enfim, prevalece sobre a moralização da rua, de fato, uma representação antiga mesmo entre os meios populares, uma demanda material por cuidados básicos com as crianças fora do horário da escola.

Há ainda uma representação cuja apropriação é mais recente entre estes segmentos e, ao que parece, resulta das experiências de interação das famílias com as instituições e seus agentes. Embora as crianças não sejam alvo de grandes preocupações com suas “fases de

desenvolvimento” por parte de muitos familiares, como havia percebido Fonseca (1995)⁵⁰, hoje não é incomum que as mulheres responsáveis pelas crianças tenham preocupações em não faltar consultas semanais com psicólogos e psicopedagogas. Dona Neuza e Ana, respectivamente tia paterna e a prima mais velha, com quem Isadora (12 anos) mora, por exemplo, me contaram que enfrentaram as orientações da psicopedagoga da escola, que recomendava que Isadora não faltasse às sessões para frequentar aulas de dança. Mas fizeram isso aliando-se à psicóloga do serviço de saúde, que por sua vez, foi a pessoa que intermediou o contato com a escola de dança que concedeu a bolsa para Isadora. Se as famílias não deixam de desconfiar e enfrentar as recomendações destes técnicos, como neste caso, mostram-se atentas, por outro lado, às preocupações e nomenclaturas típicas dos diagnósticos destes técnicos sobre desenvolvimento, aprendizagem e comportamento. Enquadramentos como “problema de comportamento”, “problema de aprendizagem” ou “problemas de rejeição”, começam a fazer-se presentes no vocabulário de algumas mulheres que aderem às consultas.

Essa familiaridade com o vocabulário, a referência aos profissionais desta área enquanto conversávamos sobre as crianças, e a própria inclusão do dia da consulta como agenda fixa não apenas da criança, mas principalmente da agenda semanal destes familiares, pode ser verificada nos casos de Dona Tereza, Dona Helena e Dona Neuza. Nenhuma delas é a mãe biológica das crianças que acompanhei e parece que isso não ocorre por mera coincidência. Mesmo que a circulação de crianças entre membros e não membros do grupo familiar (FONSECA, 1995) se confirme neste grupo como uma prática legitimada, como mostrei, é possível que estas mulheres tenham, na mediação com diferentes agentes institucionais, incorporado parcialmente a hipótese de que os “problemas” de comportamento ou de aprendizagem das crianças podem estar relacionados às experiências das crianças em seus primeiros anos de vida. Dona Tereza sempre faz referência ao fato de João ter perdido a mãe ainda bebê, enquanto Dona Helena enfatiza o momento em que os netos Pedro e Rogério teriam ficado rolando, com fome, entre os parentes da mãe deles, até que ela os achasse e passasse a criá-los. Dona Neuza faz referência a rejeição que Isadora teria sofrido pela mãe biológica e o descuido com a amamentação logo ao nascer.

No conjunto destes dados, vimos que a escola, o posto de saúde e a instituição de assistência social foram as instituições que, com mais frequência, agenciaram esta adesão das mães a estes serviços, através de encaminhamentos a serviços especializados de

⁵⁰ “A criança é vista como um ser precioso, motivo de prestígio, aliado útil, objeto e fonte de afeto – tudo, menos como obra a ser construída através de etapa progressiva. Nesse contexto, causa e consequência na formação da personalidade é uma lógica que soa estranho”. (FONSECA, 1995, p. 134).

acompanhamento das crianças, que em nenhum dos casos foi providenciado diretamente pelo familiar. Em contrapartida, as programações esportivas, embora compartilhem normalmente destas abordagens e, em alguns casos, até disponham de profissionais destas áreas, nem sempre gozam da mesma credibilidade diante das mães para lidar com estas questões. Como foi o caso que descrevi da mãe de João, que o impediu de frequentar as atividades do projeto até que ele melhorasse o comportamento na escola. Ou como referi a respeito da atitude da mãe de Adriana, que desistiu de matricular a filha no projeto Show de Bola, já que ela andara “aprontando” na Vila. Assim, ao invés de contar com a presença dos filhos em atividades esportivas para discipliná-los, nestes casos, incluíram estas atividades em estratégias próprias de educação, negociando-as seja como recompensa ou punição. É claro que isto não depõe contra ou a favor das estratégias de atuação destes projetos em particular, apenas revela a visão de alguns integrantes da família sobre que instituições estão legitimadas a diagnosticar e fazer recomendações quanto à forma de educar as crianças.

4.4.2 Expectativas quanto às oportunidades para o futuro da criança ou da família

Alguns autores que estudam os investimentos de adolescentes e jovens para alçar lugar na carreira de futebolista profissional interpretam tal empreendimento como parte de um projeto familiar de ascensão social e econômica (RIAL, 2008; SOUZA *et al.*, 2008). Em uma investigação ampla sobre a formação de atletas profissionais no futebol, Arlei Damo (2007) chama a atenção para a extrema concorrência na carreira, seus altos investimentos de tempo e dedicação concorrente com a escola. Este autor mostra ainda que o sucesso destes investimentos pode depender ainda das disposições familiares e pessoais do atleta para enfrentar a experiência de aquisição de status e visibilidade pública.

Mesmo diante de todos estes crivos e privações que conformam a busca de uma oportunidade no futebol profissional, alguns autores se questionam se tal investimento por parte de jovens e suas famílias chega a ser algo não realista, levando em conta que a experiência escolar dos jovens pobres tão pouco vem garantindo alguma alternativa de alteração das condições de vida (SOARES *et al.*, 2009).

Uma perspectiva comparativa com este universo do futebol profissional, talvez ajude a iluminar nossos dados por contraste. Em primeiro lugar, é necessário levar em conta que os projetos que atuam na realidade pesquisada em geral não possuem propostas de profissionalização no esporte e poucos desenvolvem programas de treinamento de atletas.

Em segundo lugar, é preciso distanciar o cenário esportivo portoalegrense, daquele universo esportivo midiático do Rio de Janeiro onde, além do número de casos de atletas pobres que “deram certo” ser mais significativo e a exploração pública desse dado mais frequente, também é mais comum a promoção de projetos de esporte em favelas por parte com a marca de jogadores e ex-jogadores profissionais. Este último dado, aliás, é um componente decisivo na mobilização e nas expectativas das famílias das crianças em relação a muitos projetos (ZALUAR, 1996; BARBIRATO, 2006). Enquanto isso, na Porto Alegre da dupla Grenal, os exemplos de jovens pobres com sucesso no esporte profissional existem, mas nem são tão próximos e frequentes. Os únicos dois projetos de jogadores profissionais (Dunga e Ronaldinho Gaúcho) situam-se em bairros distantes da Vila Fátima e estão longe de serem símbolos do salto da vila para os estádios.

Não significa que as crianças não comunguem deste imaginário, mas seus familiares raramente os levam a sério, investem ou creem em alternativas de ascensão social via esporte, ao menos no âmbito das programações acompanhadas. Esta afirmação aplica-se com mais frequência às mulheres que criam as crianças, que até riem das falas dos meninos a este respeito. Por sua vez, pode-se ressaltar que alguns homens chegaram a endossar estas expectativas. Nas duas situações em que presenciei esta atitude, no entanto, estes homens não gozavam de reconhecimento suficiente de seus filhos para serem levados a sério: não ocupam posição importante na renda familiar, não se envolviam com as atividades dos filhos e estavam em situações profissionais desprestigiadas, como o tráfico e o desemprego. O pai de Miro, por exemplo – que segundo informações encontrava-se “sem trabalho”, apenas “mexendo com drogas” – anunciou para mim em certa ocasião que ajudaria financeiramente seu filho a manter-se na Escolinha do São José. No dia seguinte, quando mencionei a fala de seu pai, Miro mostrou sua incredulidade com qualquer possibilidade neste sentido: “ele não vai dá nada, é só conversa, nem quer trabalhá, nem nada”.

Já as mães de duas meninas que estiveram mais próximas de oportunidades de profissionalização no futebol entendiam tal envolvimento das filhas mais como sinal de distinção das preferências das filhas em relação às irmãs e às outras meninas do bairro: aos quinze e aos dezessete anos, ambas estavam sem namorados nem tinham engravidado.

Quais expectativas, então, possuem as famílias em relação às programações que as crianças frequentam?

Estas expectativas não dizem respeito ao objeto em si das programações, fosse esporte, música ou dança, mas sim às relações que podem ser estabelecidas através do contato com pessoas de outras classes, lugares ou instituições. Um dos projetos de admiração dos pais

atendia crianças com atividades esportivas, mas sua meta era a preparação para o mercado de trabalho, propondo-se a inseri-los, quando adolescentes, em programas de aprendizagem profissional e de “primeiro emprego”, junto às empresas “socialmente responsáveis”. Para aquelas famílias que percebiam desta forma, as preferências eram dadas às atividades ou programações de grandes empresas, como a TIM, ou fora do bairro, em universidades e até em instituições com mais tradição. Mas não apenas as relações institucionais interessam, pois a simples oportunidade de conhecer pessoas de outros meios é motivo para ascender possibilidades de futuros trabalhos, cursos, bolsas de estudos ou até casamentos, como brincava a mãe da menina que treinava futebol numa equipe de futebol profissional: “de repente arranja um bom casamento, né?”

Voltando à nossa comparação com dados sobre a profissionalização no futebol e com a realidade do Rio de Janeiro, reitero o risco de, apressadamente e como denúncia, deslizarmos tais análises para outras realidades que guardam mais distâncias do que proximidades com aquele universo. Podemos nos valer da distinção que Sarti (2009) encontra entre *projetos de mudar de vida* e *projetos de melhorar de vida*, que expressariam conteúdos moralmente distintos quanto aos planos e desejos de futuro dos pobres. Em nosso caso, as expectativas familiares foram pouco eufóricas, mais vinculadas a esperar *melhorias na condição de vida*, do que a saltar para uma *vida de luxo*. No entanto, parece que as famílias revestem estas noções não tanto de uma moralidade, mas mais de um senso de realidade quanto ao campo de possibilidades onde suas expectativas poderiam ser materializadas (VELHO, 1994), especialmente adquirido pelas mulheres, ao longo do acúmulo em seu papel mais ativo na agência dos filhos e no envolvimento com estas programações sociais⁵¹.

4.4.3 A barganha familiar através do atendimento da criança

Para uma parcela da população mais pobre, a relação com outras classes sociais não se estabelece através da venda regular de sua força de trabalho, mas sim através dos serviços públicos, da assistência ou da caridade. Diante da reiteração de políticas cujo foco é a proteção da criança, o enfrentamento de outros problemas graves vividos no âmbito do grupo familiar, como a escassez de empregos e ausência de renda dos adultos da família, ficam por conta de mecanismos diversos, mas dependente dos repertórios de experiências e redes dos

⁵¹ Uma discussão sobre a invisibilidade masculina em políticas de família pode ser encontrada em Donzelot (1986), Nascimento (2000) e Leal (2010).

sujeitos, praticamente sem a mediação do estado ou de outras instituições⁵². O carroceiro, além de prestar serviços de frete e limpeza, coletar resíduos para reciclagem, pode criar uma rede de contatos e potenciais doadores de outras classes nos bairros que frequenta. Uma diarista pode se valer da mesma alternativa.

Quando os adultos do grupo familiar, no entanto, estão mais limitados em sua interação para fora do próprio espaço social da Vila, as políticas destinadas às crianças da casa podem ser um dos canais que possibilitam às suas famílias auferir o acesso a benefícios que vão além do próprio atendimento dos filhos em programações educacionais, esportivas ou culturais. Através do contato com pessoas de outras posições sociais que podem vir a participar uma rede de colaboradores que redistribuem outros recursos necessários a reprodução do grupo familiar, como roupas, alimentos, dinheiro.

No entanto, para que esses contatos passem a integrar a rede de colaboradores e doadores que participem dos meios de sobrevivência da família, seus integrantes precisam colocar em prática uma barganha diante do interesse das instituições e dos atores no atendimento das crianças. As situações que exemplificam essa tentativa de barganha das famílias diante das sensibilidades públicas voltadas as crianças pobres são muitas. Os funcionários de instituições relatam muitas demandas que as famílias apresentam que estariam fora das atribuições dos programas, como a solicitação de passagens, roupas, gás e dinheiro.

Mas as situações que com mais frequência materializaram essa barganha em nosso contexto de pesquisa, envolvem, por exemplo, aceitação das famílias em dispor dos filhos para a pesquisa, indicando uma disponibilidade para ampliar relações em torno das crianças. Foi esta relação que possibilitou Dona Alda me pedir roupas para sua filha pequena. Neste mesmo sentido, para Dona Alda, o vínculo de Binho com a Escolinha de Futebol de um bairro mais distante, não era tão importante quanto a manutenção de vínculo com a AFASO. Afinal, na situação vivida pela sua família, pouca ajuda que o filho esteja frequentando uma atividade que, ainda que viesse a dar retorno, seria apenas em longo prazo. Para um retorno imediato, um vínculo com a instituição local oferece mais chances.

Assim, essa barganha da família por um retorno que extrapole o atendimento exclusivo da criança é uma prática situada no contexto onde as instituições sociais, a partir de quem “atendem”, extraem sua legitimidade perante órgãos financiadores, contribuintes e em outros espaços sociais. É, portanto, no leque de destinatários de suas ações que as instituições adquirem visibilidade e angariam colaborações que repercutem diretamente na sua

⁵² Uma discussão crítica a respeito dos paradoxos engendrados pela inclusão das crianças pobres como novo grupo social pertencente ao “horizonte humanitário” encontra-se em Fonseca e Cardarelo (2009).

manutenção e existência, ou seja, na sua própria reprodução (LANDINM, 1998; MELO, 2005)⁵³.

O aprendizado de que a “criança é prioridade” está sendo vivido por Isadora, que ganhou um bebê aos dezesseis anos, e percebeu que a forma de manter o benefício de 25 reais que recebia, em seu nome, agora é transferindo-o para a filha recém-nascida. O que está em jogo, logo, é descobrir como manter a relação de ajuda e não como superá-la. Neste sentido, Dona Helena viveu também um aprendizado desta lógica ao precisar reclamar seu “direito” de ter seus netos na lista de atendimento da AFASO, quando a instituição alterou as formas de trabalho (atendendo crianças na instituição, deixando de repassar dinheiro para as famílias): havia defendido a proposta de mudança na forma de atendimento da instituição perante as demais mães, mas ela mesma estaria fora dos critérios do novo modelo, pois a prioridade seria para famílias com mais crianças.

A ideia de um *uso* da criança, através da barganha familiar é apenas a ilustração de uma prática de mediação e não de uma estratégia. Com ela, quero acentuar a hipótese de que a população alvo, cuja mobilização funciona como um tipo de *capital* para as instituições, busca também, em alguma medida, *capitalizar* algo nessas experiências de interação com as políticas. A criança já figurou como uma espécie de refém do Estado nas estratégias de disciplinamento da família (DONZELOT, 1986). Aqui, no entanto, a prioridade dada à criança, manifesta em tantas práticas institucionais, permite – ou acaba por exigir – que as próprias famílias da Vila negociem algum tipo de ampliação do foco dos benefícios.

Em um estudo sobre idosas provedoras, Delma Neves oferece uma ilustração importante para nossa compreensão do que está em jogo ao focar sua análise em avós que sustentam seus netos através da mendicância e de benefícios assistenciais. Sinalizando que os serviços assistenciais privilegiam situações em que “crianças e idosos se amparam mutuamente” (NEVES, 2006, p. 364), a autora destaca a posição de poder de suas entrevistadas como adquirida por um

saber cotidianamente construído para a administração de novos modos de inserção social. Tendo internalizado as regras da dominação pessoal, têm desenvolvido uma sabedoria no sentido de demonstrar a carência e a disponibilidade para a recepção da ajuda, de tal forma verbalizada que impõem a tomada de posição do interlocutor. E uma das sabedorias é não deixar passar ou criar sempre oportunidades de ampliar a rede de

⁵³ Embora a prática de mobilizar públicos como forma de justificar a própria ação seja associada com mais frequência às ONGs, é válido registrar que programas governamentais como o Projeto Escola Aberta (MEC/SMED) adotaram a prática de realizar repasses de valores vinculados ao número de frequentadores da comunidade nas oficinas da escola.

redistribuição de recursos. No caso da pesquisa, constantemente os pesquisadores se viam constrangidos a apresentar desculpas por não estarem se integrando a esta rede de redistribuição de recursos. Contudo, identificados como portadores da mesma posição dos benfeitores, puderam registrar estes momentos como meios de acesso ao universo moral que tem vigência na rede institucional da caridade.

Auferindo relativamente posição privilegiada pelo aprendizado da construção do pedido ao outro [...], elas demonstram a importância da abertura de relações e da ruptura com o isolamento cultural para a minimização dos efeitos da pobreza. O saber elaborado na forma de luta e resistência é elaborado na convivência com o outro. Não pode ser qualificado como cultura própria, porque depende da cumplicidade com a visão de mundo dos benfeitores (NEVES, 2006, p.374).

As crianças da Vila estão envolvidas simbolicamente na consolidação de um problema social que as tomam como questão de interesse público. Decorrência da visibilidade dessa questão social, a família desprovida de recursos materiais e fonte de renda é estimulada, pela circulação de discursos e práticas de gestão da infância, a fazer parte do jogo social. Para as famílias reproduzirem e sujeitarem-se, assim, às lógicas dominantes de gestão da infância, o fazem com os saberes e com as práticas constituídas em uma trajetória histórica em que o acesso a recursos e benefícios não contou com o impacto de políticas estruturais, como no caso francês e europeu. Oferecer seus filhos ao trabalho social, aceitá-los e propô-los como público-alvo de projetos sociais, explorar as possibilidades de ampliação de relações de ajuda na sobrevivência imediata do conjunto do grupo familiar, enfim... Mesmo em posições sempre inferiores nas possíveis negociações, são barganhas que as famílias buscam nas margens criadas pelas políticas sociais que chegam ao cotidiano dos grupos populares.

5 O ESPAÇO DAS RELAÇÕES DE PARES: AS CRIANÇAS EM AÇÃO

Outro universo de propagação das informações sobre a oferta de projetos e, conseqüentemente, de circulação de seus sentidos é aquele conformado pelas relações das crianças entre si. Embora estas relações entre pares sejam mais densas nos momentos e espaços informais de convivência, quando estariam distantes da vigilância dos adultos, elas não são limitadas a estes, mas operam também em espaços e tempos formais de socialização, nos quais, em alguma medida, a interação direta entre as próprias crianças é sempre possível.

Os espaços formais e informais mais recorrentes no cotidiano entre as crianças foram indicados através de um levantamento junto aos estudantes das escolas de ensino fundamental do bairro, conforme já referi. Os dados obtidos sobre os lugares em que este público realiza atividades no extra-turno escolar (qualquer atividade) estão representados no gráfico abaixo (figura 31), levando-se em conta os mais citados.

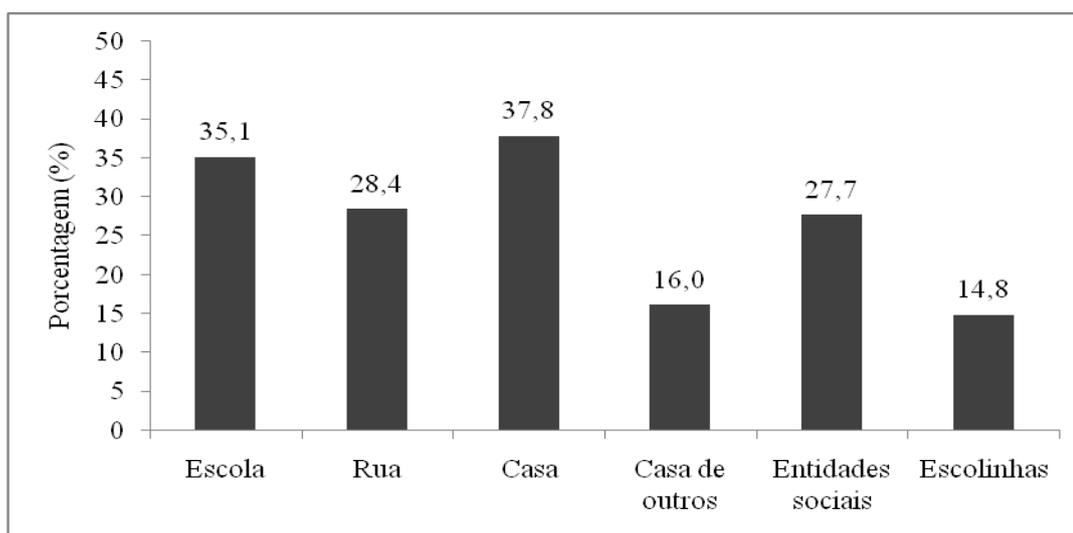


Figura 30 - Lugares mais citados nas atividades extra-turno escolar

A partir destas informações podemos afirmar que além dos espaços formais de socialização (escola, instituições sociais e escolinhas de futebol), as crianças do bairro ainda vivenciam de forma significativa as relações familiares, de vizinhança e os grupos de convívio nas ruas (casa, casa de outros e rua). Interessa perceber, portanto, que existem circunstâncias cotidianas, vinculadas aos espaços de convívio, que permitem que determinados tipos de vínculos sejam experimentados com maior regularidade do que outros. Mesmo que não seja adequado pressupor o conteúdo das sociabilidades a partir dos espaços

em que as interações entre crianças ocorrem, cada um destes espaços de relações molda contextos diferentes para o estabelecimento de vínculos e interações entre os pares. Outras situações e lugares que constaram na lista de respostas, mas com baixa frequência, nos ajudam a ilustrar outras experiências possíveis, cujo alcance das crianças do bairro (e da Vila Fátima, em particular) é, entretanto, reduzido: grupos de igreja, CTGs, atividades de trabalho, cursos profissionalizantes ou de língua estrangeira.

Utilizando-me de outro levantamento⁵⁴ – em que busquei informações pormenorizadas sobre as práticas mais frequentes, fora do espaço/tempo das programações formais e sobre os locais onde as realizavam – tivemos uma ilustração de alguns dos conteúdos destas ocupações e de outras circunstâncias envolvidas nestas ocupações, como as companhias e as características dos espaços utilizados.

Os dados obtidos nestes levantamentos ajudam a apontar a regularidade de interações das crianças entre si que ocorrem através dos seguintes vínculos: de parentesco, de vizinhança, de convívio escolar e de convívio em programações sociais extracurriculares. A Vila, contudo, é o espaço geográfico e social onde, para a maioria das crianças e adolescentes, convergem e condensam-se muitos destes vínculos vivenciados.

Alguns suportes dos estudos com crianças

Nas seções seguintes deste capítulo buscarei descrever um conjunto de práticas nas quais as crianças estão envolvidas, com diferentes papéis e em certas circunstâncias. O desafio que se coloca diz respeito ao peso que seria adequado atribuir, nas análises, a estas práticas experimentadas nas relações entre pares. Uma vez que, como tenho presente, não seria apropriado ignorar assimetrias de poder, nem nivelar os atores sociais em possibilidade de agência, cabe localizar-se brevemente nos debates que alguns autores investiram sobre o tema.

Para dar suporte às análises posteriores é interessante identificar alguns dos instrumentos e dilemas teóricos a respeito dos estudos com crianças. Parece-me, inclusive, ser recomendável valer-se de uma primeira demarcação entre *estudos com crianças* e *estudos da infância*. Flavia Pires, com base na revisão das diversas perspectivas e proposições teóricas

⁵⁴ O levantamento refere-se às atividades de nove crianças. Basicamente, estes dados foram coletados através de visitas, observações e entrevistas com estas crianças. Estas informações tiveram registros dispersos em diários de campo e foram sistematizadas da forma acima, artesanalmente, *a posteriori*. Uma primeira referência a este levantamento consta em Thomassim (2007).

sugere que, de maneira geral, enquanto os primeiros concentram-se “nas próprias crianças em ação” (crescimento, aprendizado, trabalho, brincadeiras), os segundos visam estudar a infância “como uma instituição social, como uma representação cultural, como um discurso ou como uma prática”, em que “os constrangimentos e especificidades de uma geração em uma determinada sociedade ou cultura é que estão em jogo” (PIRES, 2007, p.23)⁵⁵.

Sem deixar de levar em conta a validade de complementação entre estas dimensões de análise, neste tópico priorizo uma perspectiva que enfoca as relações sociais entre as crianças como objeto de estudo, levando em conta, inclusive, sua repercussão no âmbito das políticas dirigidas a elas. Esta abordagem tem sido bastante estimulada pela proposição de que “as crianças não são simplesmente sujeitos passivos frente às estruturas e processos sociais” (PROUT, JAMES, 1990, p.8).

Uma preocupação, entretanto, emergiu justamente entre os autores que postularam a capacidade de agência das crianças diante das relações sociais. Preocupado com a simplificação das análises, Alan Prout (2005) defende a necessidade de indicar como esta agência se dá, ao invés de reduzir-se ao pressuposto e à constatação de que ela ocorre. Neste sentido, utilizo-me das recomendações oferecidas por Pires, no sentido de que “a agência não deve ser levada ao extremo, como também não deve deixar de ser contemplada”, ou seja, é preciso “averiguar até que ponto ela está presente” (PIRES, 2007, p. 32).

Uma das noções formuladas para contribuir com este desafio, oferecida por William Corsaro e Molinari, é a de que as crianças realizam uma “reprodução interpretativa” das relações que vivenciam. Com esta noção, busca-se assinalar que a criança participa da reprodução cultural, através dos constrangimentos a que está sujeita como integrante do meio social. Por outro lado, ela também implica reconhecer a participação das crianças nas mudanças sociais, na medida em que esta participação se dá de forma interpretativa, ou seja, elaborada a partir de significações próprias das crianças, elaboradas especialmente em grupos de pares (CORSARO, MOLINARI, 2005)⁵⁶.

⁵⁵ Flavia Pires formula esta diferenciação apoiada em Martin Woodhead (2003), que a aplica particularmente para diferenciar antropologia da criança e antropologia da infância. Levando-se em conta a revisão de Pires e minha própria leitura sobre autores da sociologia da infância e de pesquisas com crianças, faço uso desta diferenciação de modo mais amplo, para o conjunto das ciências sociais.

⁵⁶ Uma das questões conceituais envolvidas neste debate diz respeito à revisão da noção de socialização da forma como este predominou em boa parte do século XX, nas ciências humanas. De uma perspectiva que entende a socialização como via de mão única, construíram-se outras que sugerem, por exemplo, a noção de múltiplas socializações, passando pela visão de que trata-se de uma experiência continuada na vida dos sujeitos mesmo quando adultos, até a ideia de que as crianças são também atores ativos de sua socialização. O debate anunciado aqui será retomado em capítulo seguinte.

Esta perspectiva reforça a importância de análises que levem em conta a diversidade de espaços de relações que as crianças experimentam, extrapolando os focos usuais nos espaços escolares e familiares. No entanto, novamente colocam-se sutilezas quanto aos limites das formulações. As proposições de Corsaro quanto à valorização das relações de pares das crianças, levaram-no também a sugerir que tais práticas conformam uma cultura das crianças, que escapa a cultura de adultos. Além de todas as críticas já expressadas quanto a estas formulações (PIRES, 2007; COHN, 2005), cabe aqui considerar que, talvez, o que esteja em jogo nestas ênfases seja o próprio contexto cultural em que tanto os autores e as crianças pesquisadas vivem. Vale lembrar Roggof (2005), que afirma que as crianças de classe média das sociedades americanas e europeias estão mais sujeitas ao afastamento do convívio com os adultos nas atividades diárias, através do agenciamento integral da ocupação de seus tempos – fato, porém, que segundo esta autora não faria sentido ser tomado como pressuposto noutros contextos.

Essa me parece, portanto, outra constatação importante aos estudos com crianças. Enquanto, por um lado, faz sentido romper com a exclusividade da análise de espaços formais de convívio infantil, por outro lado, a pressuposição de que nos espaços informais sempre excluem os adultos, é bastante questionável. Sendo também bastante discutível a representação de que a presença adulta é inibidora da agência infantil, que Corsaro (2005) acaba por difundir quando formula a recomendação metodológica do pesquisador passar-se por um “adulto incompetente”, como estratégia a compensar o impacto do adulto em meio às crianças. Esta implicação da presença do adulto em meios às crianças parece ser menos uma questão metodológica, e mais ela mesma um objeto de análise em cada contexto.

A maioria dos estudos em ciências humanas que envolveram as crianças priorizou, historicamente, a análise destas no interior da escola e da família, ou ainda, os processos de seu desenvolvimento (cognitivo, emocional ou motor) – ou seja, discutiram o que as crianças ainda não são diante do que podem vir a ser (COHN, 2005; PIRES, 2007). Há, no entanto, outras pesquisas cujos objetos de análise provocaram abordagens sobre as relações entre crianças fora destes espaços formalizados de aprendizagem e nos quais os enfoques escapam da perspectiva desenvolvimentista. Carlos Rodrigues Brandão, ao considerar que “a maneira como as pessoas das comunidades pobres vivem o seu cotidiano e o avaliam, tem sido limitada, quase sempre, ao ponto de vista dos adultos” (BRANDÃO, 2002, p.202) sugere que se busque compreender círculos culturais da vida cotidiana que as crianças vivenciam. O autor chama atenção para os “círculos culturais menos formais e mais vivenciais, cuja importância socializadora é, sob certos aspectos, mais relevante do que a da família e do que a

da escola” (BRANDÃO, 2002, p.204). Brandão sugere ainda levar em conta círculos culturais formados por grupos de idade e aqueles formados por grupos de interesse. Enquanto os primeiros são mobilizados a partir de circunstâncias geradas pelos adultos, por qualquer organização da rotina, os segundos “representam um dado avançado da socialização” e surgem quando os grupos de idade “começam a tomar uma feição mais definida e motivada”, como times de futebol ou clubinhos (BRANDÃO, 2002, p.204).

Boa parte do esforço que empreendi na pesquisa foi no sentido de dar atenção a esta dimensão contextual da experiência das crianças em projetos sociais. Em outras palavras, considerando que um esforço em busca de uma análise relacional do sentido destas experiências precisa levar em conta outras vivências cotidianas deste grupo social. Meu propósito aqui, portanto, será discutir como o espaço de relações cotidianas entre as crianças interage com as programações sociais esportivas, seja mobilizando meninos e meninas a integrá-las com a expectativa de uma experiência única, seja neutralizando as fronteiras entre estas instituições e a rua, aproximando tais programações do cotidiano e retirando-as a excepcionalidade.

Volto a atenção agora a algumas experiências vividas no interstício entre a casa e as instituições educacionais, adentrando no universo das pequenas interações cotidianas e de seus objetos de mediação e de interesse: as brincadeiras de rua, os grupos e suas preferências. Em seguida, discuto como estas *experiências culturais de rua* se fazem presentes na participação das crianças nos projetos sociais. De qualquer forma, a hipótese principal é que as relações entre pares não apenas interferem na comunicação entre as instituições e seu público-alvo, mas também participam da produção de sentidos das experiências nos projetos.

Entre brincar na rua e estar em “atividades”

Dentinho justificava aos amigos, em meio ao jogo de bolinhas de gude, que não iria para as atividades extra-turno da escola dizendo que não gostava de “ir lá, para ter atividade... se eu posso fazer o que eu quiser aqui”. Em uma oportunidade, flagrei um jogo matinal no pequeno pátio da casa de Dentinho, em que ele, Jê e Serginho, jogavam gude – mas ao invés de bolinhas, usavam tampinhas de garrafas PET. Eram 8 horas da manhã e eu havia marcado com Binho para acompanhá-lo até o treino da escolinha do São José. Enquanto Binho ainda saía da cama, acompanhei a atividade na casa do seu vizinho. Dentinho, vendo meu interesse

em saber se estavam aplicando as mesmas regras que no jogo com bolinhas, me explica que o uso do material alternativo era para pouparem as bolinhas, já que quando jogavam “às verda” (ou “às ganhas”, quer dizer, sério, apostando as bolinhas, ao contrário de “às brincas”, de brincadeira), perdiam bolinhas.

As tampinhas que possuíam também eram apostadas e poderiam ser perdidas ou recuperadas conforme as rodadas, mas elas possuíam um menor valor. Por um lado, esse valor menor pode ser atribuído à disponibilidade do material entre os moradores daquele e de outros becos, onde a prática da coleta de material reciclável é comum em quase todas as casas. Por outro lado, as bolinhas tradicionais adquiriram um valor simbólico maior, até dissociado de seu valor monetário, que nas lojas da Vila não passava de dois reais cada saco de bolinhas. Elas passaram a ser reservadas para momentos mais sérios ainda: “a gente só usa as bolitas quando tem desafio, que nem assim, os melhor das ruas”, explicou Dentinho. Quando resolvi perguntar quem era o melhor, então, entre eles, ouvi Serginho se anunciar: “eu sou um dos melhor”. Mas logo foi questionado por Jê: “mas tu perdeu pro Negão”. Serginho ficou brabo e disse: “não quer dizê. O Negão é lá de baixo. Aqui eu sô melhor”.

Enquanto me incluíam para jogar numa rodada, Serginho me mostrava seu pote com dezenas de tampinhas. Antes que eu sáísse com Binho, Dentinho me explicou ainda que foi ele quem havia inventado o uso das tampinhas no jogo: “eu que inventei, eu fui o primeiro que tive a ideia e agora todos guri tão jogando”.

Esta última afirmação de Dentinho, quanto à sua invenção, permite uma reflexão que me parece interessante nessa análise. Quase dois anos antes desta situação, em 2007, eu havia observado crianças de uma comunidade indígena jogando com o mesmo material, na cidade de Ipuacu, no oeste de Santa Catarina. Mas a reutilização de materiais usados e sucatas nas brincadeiras de crianças não constitui nenhuma novidade, inclusive em minhas próprias experiências particulares de criança, como as carteiras vazias de cigarro e tampinhas metálicas de refrigerante ou cerveja. E talvez esteja na bricolagem a possibilidade de que Dentinho tenha sido mesmo o primeiro a “ter a ideia” de usar as tampinhas na Vila Fátima, sem nunca ter tido contato com uma criança indígena do oeste catarinense ou mesmo com algum outro intermediário.

Neste sentido, o envolvimento com a invenção, e o próprio status de inventor, são apenas algumas das muitas pistas sobre os investimentos simbólicos e criativos que podem acompanhar as brincadeiras desenvolvidas nos pátios, becos e ruas. Deste ponto de vista, pandorgas, carrinhos de rolimã e roletas são outros exemplos, entre muitos, deste envolvimento simbólico com o brincar e com a manipulação do brinquedo, como também

com o jogar e com a (re)invenção do jogo (BROUGÈRE, 2006; BENJAMIN, 1984). E essa constatação tem importância, mesmo sem levar em conta os processos cognitivos e as aprendizagens envolvidas nestas experiências (ROGOFF, 2005), ou recusando também um “discurso forçado sobre o valor positivo da brincadeira” (BROUGÈRE, 2006, p.89).

Para inspirar uma reflexão sobre o envolvimento das crianças com as brincadeiras de rua, podemos buscar apoio naquele que é considerado o primeiro estudo brasileiro no qual a criança aparece com um papel ativo na socialização. Em um trabalho realizado na década de 1940, Florestan Fernandes mostra a rua como espaço de relações sociais das crianças onde, ao lado da instituição familiar e escolar, conforma-se a infância. Publicado na época com o título *As "Trocinhas" do Bom Retiro*, a obra descreve brincadeiras, jogos, cantigas e outros elementos do cotidiano das crianças em bairros operários da cidade de São Paulo, vivenciados fora do horário de escola.

Mais do que isso, o autor registra, através das observações diretas e de depoimentos das crianças, as lógicas envolvidas na formação e no funcionamento de grupos infantis – as trocinhas –, dando destaque aos condicionantes envolvidos na formação destes espaços de sociabilidade. Fernandes justifica que passou “do estudo do folclore infantil ao dos grupos infantis” porque:

Em poucas palavras, o conhecimento puro e simples do mecanismo do desenvolvimento interno dos fatos folclóricos, do ponto de vista exclusivo do folclore, revelou-se incompleto, e assim a análise dos conteúdos culturais implicou, naturalmente, o estudo das formas sociais correspondentes (FERNANDES, 2004, p.200).

Ele conduz sua análise sobre o “folclore infantil” de modo a entender que, em grande parte, “esses elementos provêm da cultura do adulto”, mas que “os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte de seu patrimônio cultural”. As brincadeiras em análise envolvem jogos cênicos, adaptados de “restos de romances velhos” datados do século XVI e antigas cantigas coreográficas, cujos traços remontam a “cultura animológica” abandonada pelos adultos, de danças coreográficas do século XVIII. Mas incluem também brincadeiras estruturadas sobre os moldes fornecidos pela vida interativa de “gente grande”, como as brincadeiras de encenação de papéis sociais, como papai e mamãe, polícia e bandido, etc. Com relação a estas brincadeiras, o autor refere que as crianças não estão imitando os adultos, mas estão envolvidas em uma experiência cultural. Mesmo sendo “brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como "fazer comidinhas", "brincar de casinha",

etc.”, Fernandes entende que neles “a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social. As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de "pai" e "mãe" de modo genérico, desempenhando nas brincadeiras as suas funções” (FERNANDES, 2004, p.387).

A principal ênfase de suas análises, contudo, não seria tanto de onde surgem as práticas e brincadeiras infantis, mas sim quanto aos processos que as mantêm, as transformam e as fazem circular, no qual ele reconhece a agência entre as crianças. Em que pese os limites identificados na abordagem que prevalece em sua análise⁵⁷, ele oferece uma dica interessante: tais brincadeiras não são um produto do convívio das crianças, mas sim o motivo de suas interações. Ao nos obrigar a pensar a respeito (se as crianças brincam por estarem juntas ou se estariam juntas porque brincam), o autor reconhece um papel ativo das crianças na formação de grupos, reconhecendo nas brincadeiras não um produto da existência dos grupos, mas uma motivação para as relações entre pares.

Florestan Fernandes explica que, enquanto a “condição para a formação das trocinhas é a vizinhança”, pois “a contigüidade espacial das famílias facilita a síntese social dos indivíduos, embora não a crie”, tais grupos conformam-se vinculados ao desejo de brincar (FERNANDES, 2004, p.203), funcionando como grupo independente, cuja “causa” ou “motivo” de existirem seriam elementos da cultural infantil tradicional (ou o folclore).

Levando em conta isso, quero agora conduzir esta reflexão por um caminho mais específico. Primeiro, é interessante pontuar a variedade de cenários (sociais, geográficos e históricos) em que as práticas de rua podem envolver as crianças. Apenas para efeito de um exercício, podemos, no mínimo, nos valer dos sujeitos e cenários variados a que já fiz referência: as crianças da década de 1940, em bairros operários paulistas, cujas práticas foram descritas por Florestan Fernandes; o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, nas ruas de uma vila popular de Porto Alegre onde eu cresci; a periferia de uma pequena cidade de Santa Catarina, com crianças indígenas, em 2007; e em 2009, Dentinho e seus amigos na Vila Fátima, de Porto Alegre. Em todas estas situações podemos destacar os envolvimentos de tempo e simbólico de crianças com as brincadeiras de rua. Mas cabe perguntar, portanto, para justificar esta análise: que particularidade ocorre no envolvimento com as brincadeiras de rua entre as crianças da vila Vila Fátima?

Como já procurei mostrar, é na Vila Fátima desta última década que a oferta de programações sociais com atividades esportivas, artísticas e educacionais, disseminou-se no

⁵⁷ Limites tanto apontados pelo próprio autor no prefácio da obra, como aqueles referentes à abordagem funcionalista que orientava a análise.

próprio cotidiano local. Nas três outras situações que referi, temos dados para saber que a brincadeira de rua das crianças nunca foi defrontada e assediada pela oferta de programações sociais fora do horário escolar, embora pudesse, em cada caso, ser alvo de repressões e controles de muitas outras ordens. Acredito que faz sentido pensar que é apenas, ou fundamentalmente, neste cenário da Vila Fátima que algumas crianças, ao escolherem estar brincando na rua, podem estar escolhendo não participar de outra atividade extra-escolar oferecida por alguma instituição social. Aliás, isso se evidenciou também através do registro de situações em que meninos que frequentavam projetos, mostravam-se inconformados por serem obrigados a tal presença, fosse pela família ou pela escola.

A pesquisa de campo revelou que a vivência de brincadeiras de rua entre algumas crianças tornara-se uma concorrente da frequência e até da adesão a programações fora do horário escolar⁵⁸. No entanto, raramente essa possibilidade é reconhecida pelos adultos, especialmente quando na condição de um agente que promove atividades esportivas às crianças “carentes”. As explicações para o desinteresse das crianças em atividades agenciadas sempre são buscadas em causas mais complexas, exteriores às crianças, como a proibição dos pais, rixas familiares, violência local. Assim – apesar de um jogo de “bolitas”, ou de tampinhas, poder representar uma preferência que implica uma não adesão de crianças às outras ocupações, mesmo esportivas, oferecidas pelos adultos através dos projetos sociais – tais preferências das crianças tornam-se invisíveis diante da grande visibilidade que este grupo social assume como problema social.

Do “fazer um jeito” ao “largar na mão”

Sábado pela tarde, estando a *escola aberta* aos moradores, lá circulavam crianças, adolescentes e jovens adultos. Eram mais de 300 presentes, conforme os registros do livro de entrada. Num dos locais de maior circulação do pátio, onde eu estava com mais dois outros pesquisadores, dois corpos movimentam-se iniciando uma cena: um girando no mesmo lugar, sobre o próprio eixo, acompanhava o outro, que, com passos curtos e um leve gingado do tronco, contornava-o. Eram dois meninos fortes, na faixa de 18 a 20 anos, com cotovelos flexionados, braços com movimentos curtos, um dos punhos cerrados a altura do peito e o

⁵⁸ Recentemente, por conta de minha inserção profissional no litoral do Paraná, ouvi da professora coordenadora de um Complexo Esportivo num bairro popular, como justificativa diante das críticas de subutilização da estrutura, que as crianças preferem “ficar soltando pandorga na rua”, do que frequentar as atividades que são oferecidas naquela estrutura que inclui quadra coberta, piscina, espaços livres e quadras de areia.

outro na linha da cintura, como boxeadores de rua. Os dois olhavam-se fixos, franzindo testas e dentes mordendo lábios. “Qual é filho da puta?” – disse o que girava em torno do outro. Foram alguns segundos de expectativa para saber quem daria o primeiro golpe... Até que, antes que completassem um giro de 360 graus, os dois se riram, cumprimentaram-se, alguns empurrões...

Cenas como esta, exceto pelo seu desfecho, sugerem um clima tenso, propício ao conflito. Especialmente quando presenciadas por alguém de fora da Vila, podem provocar desconforto ou preocupações, pois causam “a impressão de que, a qualquer momento, alguma situação pode sair do controle” – como avaliou um visitante que me acompanhava no trabalho de campo. É certo que o observador de fora pode estar – e com frequência isso ocorre – predisposto a encontrar esta tensão. De qualquer forma, o contexto parece fértil para criar este clima, se considerarmos que *as vias de fato* também ocorrem, embora eu tenha registro de apenas três *brigas de soco* ao longo de quatro anos desta programação aos finais de semana na escola. Contudo, inúmeros outros episódios rotineiros são frequentemente relacionados ao rol de práticas que caracterizariam um cenário violento das escolas, vivido por crianças para as quais a violência seria uma linguagem, uma forma de expressão⁵⁹.

Sábado pela tarde: um projeto de marginal

Toninho – um “projeto de marginal”, segundo um dos guardas da escola – aproveita-se da distração de uma menina que se pendurava na estrutura do telhado de um corredor do pátio. Enquanto a menina sustentava-se pelas mãos, Toninho agarrou seus cabelos e puxou-a para baixo. A menina soltou-se da estrutura e ele continuou a puxá-la pelo cabelo. Estava ao lado do episódio e, ao observar o gesto do Toninho, minha reação foi intervir fazendo-o soltá-la. Quando consegui, e antes mesmo de eu dar as costas, a mesma menina pegou-o pelos cabelos e vingou-se da agressão, com a ajuda de uma amiga.

Nem eu nem ninguém preocupou-se com a sequência dos fatos. A reputação de Toninho lhe confere algum status, mas dificilmente o lugar de vítima. Como ele dizia ao guarda e à Dona Helena: “eu não fumo, não bebo, não cheiro... mas eu incomodo”. A auto-descrição se deu na semana seguinte ao sábado em que ele buscou uma faca em casa para dar a sequência a uma briga iniciada na quadra. Ex-aluno conhecido de todos os guardas que passaram pela escola, possui uma longa ficha de ocorrências na escola e na Delegacia de Crianças e Adolescentes, incluindo medidas de restrição de liberdade.

Um duelo no jogo de vôlei

⁵⁹ Essa ideia não é de domínio exclusivamente acadêmico, sendo comum que muitos observadores leigos a expressem. Na produção acadêmica, essa representação é usada em discursos diferentes, que podem incluir tanto aquelas abordagens comportamentais como aquelas voltadas à compreensão de relações simbólicas.

Começaram as provocações entre Natan, 10 anos, e Adriano, de 13 anos, em meio ao jogo de vôlei que eu observava. Ambos eram do mesmo time, mas Adriano dispara a primeira ofensa, após Natan errar na recepção de uma bola:

- Tua mão tá furada!? Tá que nem a tua roupa, toda cheia de buraco!
- É tu que tá sempre rasgado. Não tem roupa em casa?
- E tu, tá sempre fedendo. Fede a merda, nem tem banheiro, não toma banho. Até a bola foge de ti (Adriano e outros riem).
- Tu, olha tua roupa... tá toda estragada. Olha ali.
- Tu que não tem banheiro, caga na rua. E lava a mão no esgoto (Adriano olha pros outros e ri, apontando para o Natan).
- E tu, e tu... tá até agora com a cara suja, nem lava a cara (ao falar, Natan erra de novo).
- Olha aí. Ainda tá com a mão cagada do esgoto. A bola nem consegue chegar perto.
- Tu que nem tem roupa pra sair de casa, só tem roupa velha.
- Olha teu cabelo como é sujo. Olha a cor. Tua mãe vai te trocar a fralda, em vez de limpar tua bunda, ela tem que passar talco no cabelo, que fede mais. Ela fala pra ele: “vem limpá esse cabelo que já tá fedendo” – Adriano fala a última frase olhando para os outros colegas de partida.
- Nem vem, tu já vem com esse cabelinho aí. Parece que... (Adriano interrompe).
- E tu, esse cabelo parece que pegou fogo e ficou desta cor. Fede tanto que tua mãe colocou fogo, pra saí o cheiro... “Eu vou colocá fogo, meu filho, pra sair esse fedor”.
- Tu que nem tem tênis, usa só chinelo. Tá sempre com a mesma roupa...

Perco uma sequência de ofensas para falar com Ariel, que me pergunta se vou assistir o futebol na sexta-feira. O jogo já parou e os dois continuam, agora frente a frente um com o outro. As falas quase se misturam. Os outros colegas estão dispersos na quadra: dois trocam passes, as meninas correm, três outros meninos assistem ao duelo, riem e dão opiniões curtas.

- Olha como tu não tem meia. Precisou usar para se limpar. Não tem banheiro em casa.
- E tu, nem consegue abrir os olhos com a cara suja. Vai lavar a cara.
- Tu não pode nem entrar em casa. Tua mãe faz... A mãe dele manda ele dormir no tanque pra não feder em casa.

Rose chama toda a turma para entrar. É hora dos pequenos usarem a quadra. O assunto se encerra.

É quase inevitável a associação entre as cenas anteriores, especialmente quando se olha de fora do cotidiano dos envolvidos. Mais recentemente essas práticas estão arroladas entre um conjunto de condutas associadas ao *bullying*. Esse enquadramento de tais condutas sugere que em todos os contextos, o que está em jogo é a humilhação do outro, sendo fundamentais nestas leituras as categorias “vítima” e “agressor” (ROLIM, 2008).

Sem desconsiderar que estes efeitos estejam envolvidos, há, no entanto, outras leituras que buscam discutir que a existência de uma linguagem ofensiva, de desafios e das próprias

agressões, bem como as formas e situações em que são acionadas entre certos grupos sociais, podem estar vinculados a códigos de honra e sistemas morais cujos valores de masculinidade seriam a referência frequente – a saber, virilidade, valentia, força, coragem (LEAL, 2010; FREGORI, 2000; LECZNEIISKI, 1995)⁶⁰. Segundo estes estudos, entre os grupos de meninos investigados, “os enfrentamentos não se constituem em violência em si, mas em atos de comunicação nos quais se articulam elementos de ordem simbólica e prática” (LEAL, 2010, p.12). Ao invés de falar em vítimas e agressores, suas análises destacam processos em que os sujeitos encontram-se mais ou menos familiarizados com os códigos morais em vigor nos grupos.

Leal ilustra esse processo narrando o aprendizado de um menino em jogar o “jogo que se desenvolvia nas relações cotidianas” (2010, p.4), numa escola voltada a meninos em situação de rua. Passando de um menino que, no início, importava-se com as ofensas dos colegas e “ficava invariavelmente muito irritado quando os meninos o inferiorizavam, aceitando todos os jogos como sérios, o que legitimava a posição a que era delegado e reforçava o estigma sobre sua posição (os meninos retomavam as investidas quando bem sucedidas)” (p.5); o personagem aprendeu a atacar para se defender, de forma que havia “aprendido a jogar, incorporando atributos como valentia, coragem e disposição para o desafio” (p.14).

Não por acaso, um dos ritos narrados por Leal que teria contribuído com este aprendizado do menino teria sido vivenciado numa partida de futebol da escola, na qual este se consagrou entre os colegas, temporariamente, com um gol decisivo de pênalti, “no mata-mata”, ou seja, quem primeiro marcasse, venceria a partida (LEAL, 2010). Para Damo, o futebol, particularmente em sua versão de várzea ou de peladas, seria, assim, um dos espaços sociais em que são dramatizados um conjunto de atributos morais e físicos correspondente à representação de masculinidade hegemônica; possibilitando inclusive que os meninos joguem para “se fazerem meninos” (DAMO, 2007). Damo também propõe que é no espaço da rua em que se fertilizam as representações que associam futebol e masculinidade. Sendo a rua um espaço “preche de masculinidade”, é nela que hostilizar-se ganha sentido e legitimidade: “medir-se, hostilizar-se, fazer-se temer, subjulgar e, sobretudo, fazê-lo aberta e publicamente” (DAMO, 2007, p.244).

Quero, momentaneamente, alargar as discussões sobre essa dramatização das condutas masculinas hegemônicas. Sugiro, inicialmente, uma distinção básica entre as agressões e os

⁶⁰ Todos estes trabalhos descrevem as interações de grupos de crianças em situação de rua. Ao referi-los, levo em conta as diferenças com o universo desta pesquisa.

jogos corporais e verbais que simulam a agressão, utilizando, para tal, os episódios que descrevi no início deste tópico como exemplos entre tantas situações presenciadas envolvendo os mesmos elementos: na cena entre os jovens, ocorre a simulação de um conflito; no episódio com Toninho, uma agressão física, de fato; enquanto Natan e Adriano duelam com ofensas verbais.

Toninho está num lugar simbólico particular, é visto como “um projeto de marginal” e pode se valer deste estigma para avançar para práticas que a maioria dos meninos não incluiria em seu repertório sem correr o risco de desonrar-se perante os códigos do grupo. Natan e Adriano, ao que parece, treinam. Adriano é mais hábil nas ofensas, ou ao menos no linguajar escatológico, enquanto Natan não consegue pensar em ofensas para além de criticar as roupas de Adriano – o que não arrecada muita empolgação dos observadores. Mas Natan não é criticado, pois mantém o desafio de pé, não recua.

Retomo agora a primeira cena que descrevi. É comum que se confunda essa cena com uma anunciação do conflito: “a qualquer momento, as coisas podem sair do controle”. Ou ainda, como em outras palavras me dizia um estagiário iniciante numa tarde de sábado na Escola: “Hoje isso tá parecendo baile funk. Sei que vai dar pau, só não sei quando e onde vai começar”.

Minha reflexão, entretanto, sugere que a simulação da primeira cena representa um estágio avançado, ou maduro, da habilidade de dramatização destes códigos de masculinidade. Proponho dar maior atenção para a veiculação desta experiência corporal⁶¹, cuja decodificação pelos agentes de espaços institucionais geralmente recorre à leitura apressada de uma linguagem agressiva ou violenta. É verdade que outros trabalhos já chamaram a atenção para o aspecto da insinuação da violência possuir um valor simbólico que, em si, não se traduz na agressão (LEAL, 2010; DAMO, 2005; GREGORI, 2000; LECZNEIISKI, 1995). Permanece, no entanto, a ideia de que mesmo as brincadeiras jocosas, os “arreganhos” e as “galinhagens”⁶² seriam a exaltação dos valores de masculinidade.

Mas podemos pensar que estas condutas sejam também utilizadas com finalidades lúdicas de satirizar, em oposição a dramatizar, tais valores. Os *arreganhos* do futebol, que descrevo a seguir em dois momentos distintos, mostram bem esse aprendizado coletivo: não jogar duro, não bater de verdade, mas simular tudo isso.

⁶¹ Apóio-me na ideia de que as práticas corporais podem ser lidas como portadoras de sentidos compartilhados pelos grupos sociais. Ver José Carlos Rodrigues (1986) e Ondina Fachel Leal (1995).

⁶² Arreganho e galinhagem, no sentido utilizado naquele contexto, indicavam um tipo de comportamento que comprometia a seriedade do jogo ou que promovia a sua descontração, através de brincadeiras, atitudes ou movimentos, envolvendo contatos corporais, piadas, reclamações exageradas, palavrões e gracejos.

Jogavam Bruno, com 16 anos, e Alex, com 18, com meninos pequenos, como Ronaldinho, de 11, Guilherme, de 11, Chico, de 13, entre outros. A primeira coisa que chama a atenção é a pegada de alguns pequenos disputando a bola com os maiores. Um conjunto de sinais de que aquele futebol acontece num ambiente hostil, que reforça e constrói um tipo de masculinidade, porque e quando a exige para que se possa jogar ali *os jogos* do jogo de futebol. Estes sinais envolvem as constantes ameaças, agressões verbais e, por vezes, físicas. Envolvem também a demonstração de força dos maiores aos menores, como Bruno fez ao chutar a bola sobre um “pequeno”, diante de sua reclamação.

Se podemos achar que estes sinais caracterizam a hostilidade da rua, ficamos devendo algo sobre os sinais contrários, como por exemplo: os pedidos de falta que são atendidos sem resistência, mesmo quando o faltoso não assume a culpa; quando alguém questiona clara e abertamente alguma covardia ou prevalectimento de outro; o respeito incondicional à fila dos que escolhem os times como também em relação ao arbítrio deste na escolha.

Ao longo da primeira e da segunda partidas disputadas em 2 gols foi aumentando os que chegaram para jogar. Conforme revezavam as equipes e acentuava-se a dinâmica de desafios do modo de jogar, dois processos simultaneamente se forjavam: a tensão, através das disputas de bola, de reclamações e de ameaças de agressão; e uma manipulação do clima tenso, através de alguns sujeitos que faziam do arreganho uma tática para desconstruir tal clima. Esta manipulação envolvia exageros nos gestos, como os de Tinga, que levantava o pé ao máximo, quando chutava a bola. Neguinho passou a segurar o adversário pela cintura toda vez que alguém tentasse driblá-lo, tentando derrubá-lo caso este conseguisse. E, principalmente Beto, que quando com a bola passou a protegê-la dando “bundaços” nos adversários que tentavam marcá-lo. Nas divididas de bola, ficou difícil delimitar o que era sério e o que era arreganho. As respostas para as cobranças intra-times também passaram a ser objeto de paródias: quando alguém errava, Bruno imitava a voz e o jeito de falar de Elton – um veterano (já pelos 30 anos), cujo timbre de voz grave era conhecido de todos através de sua atividade profissional (vendedor de verduras numa carroça).

Ao longo de quase 30 minutos, formou-se uma platéia digna de jogo sério, atraída, porém, para apreciar o deboche de alguns perante a seriedade de outros. O jogo não perdera plasticidade, ao contrário, havia incrementos acrobáticos, com saltos para escapar de carrinhos e rolamentos para escapar de pés-altos, que lembravam também os jogos de capoeira. O que tornava as partidas mais engraçadas, no entanto, era mesmo o fato de que mantinham-se desafios quanto ao resultado, pois vários integrantes das equipes esforçavam-se para fazer gols (12/04/2008)

Às 17 horas ainda acontecia o futebol dos jovens. Jogavam Josué, seu irmão, Néio, Laerte e mais outros jovens que eu não conhecia pelo nome, mas que vejo com frequência. O momento do jogo era de transição entre a disputa e o arreganho. Muitos jogadores estavam nas disputas de bola de forma mais violenta, mas os adversários quase sempre escapavam das faltas fugindo ou saltando. Há aqui uma dramatização da masculinidade, da virilidade, ou este arreganho seria uma dramatização da dramatização? Ou seja, uma brincadeira com a própria virilidade, onde a escapada é uma atitude tão valorizada para o desfecho destes códigos quanto o pontapé? (14/02/2009)

A tensão entre querer “brincar” e querer “ganhar”, foi verificada também por Stigger (2002) em equipes de praticantes de esporte no âmbito do lazer – embora os elementos envolvidos não tivessem relação direta com a masculinidade, mas com o investimento maior ou menor na eficiência dos gestos. Para este autor, essa tensão pode ilustrar a heterogeneidade de sentidos interna a um mesmo grupo de praticantes. O importante, assim, é que a tensão e o arrogância se manifestam simultaneamente, tornando-se constituintes do jogo, e não um obstáculo a ele. Trata-se de uma dinâmica em que outros jogos desenvolvem-se dentro do jogo.

Mas, no contexto do qual falamos, se estas simulações são acionadas com efeitos lúdicos, entre pares, também podem possuir o efeito de uma comunicação simbólica com sujeitos que não compartilham exatamente o mesmo universo, como os professores, ou de outras instituições (a cumplicidade com o roubo de uma bola ou uma resposta negativa e indisciplinada aos pedidos e ordens dos professores) ou com praticantes de outro contexto, de outro bairro. Quando Damo (2007) analisa o discurso veiculado por um morador da periferia que opõe o “guri de rua” com o “guri de apartamento” vemos que não importa tanto que tal oposição confirma-se pela lógica futebolística, mas sim o que ela comunica simbolicamente e, principalmente, que ela seja comunicada perante o outro, alguém de fora do universo⁶³.

Trata-se da manipulação tática dos elementos de uma representação da rua, em favor de quem com ela se identifica ou com ela é identificado circunstancialmente, sem implicar necessariamente crença ou fé nestes elementos. É nesta manipulação dos códigos, e não apenas na sua reprodução, que está a habilidade. O que quero dizer é que o que se aprende também não é apenas a reproduzir e encenar atributos masculinos, mas, através do humor, a manipulá-los, jogar com eles. Quem levar a sério tudo, acreditar demais e não souber jogar com estes códigos, não tem sucesso em mediá-los.

Por isso, a experiência cultural de pares envolve a experimentação de jogos e insinuações dos códigos de honra, mas não significa necessariamente que eles estejam operando o tempo todo. Por vezes, temos uma celebração lúdica da indisciplinada, que através da sátira destas relações, mais do que de sua dramatização, sugere também um valor prático de saber *fazer de conta, simular*.

São os adolescentes e jovens que mais conseguem distanciar-se do uso indiscriminado de qualquer expediente desta ordem, para acioná-los mais para efeitos lúdicos ou táticos. Os menores são quem, normalmente, os reproduzem sem mediá-los. Assim, alguns dos meninos que mais incomodavam em 2005 e 2006, por exemplo, em 2009 haviam crescido, ou seja,

⁶³ No caso descrito pelo autor, o outro estaria representado pelo antropólogo Luiz Eduardo Soares e sua palestra sobre futebol e violência. Ver a análise em Damo (2007).

tornaram-se capazes de manipular alguns códigos, usando tal habilidade diante dos momentos em que o contexto os valorizava, mas mantendo-se acessíveis às expectativas de comportamento disciplinado. Precisam saber jogar limpo, para irem adiante num conjunto de outros circuitos. Aos quinze ou dezesseis anos, esses sentiam-se legitimados a iniciar “arreganhos”, sem comprometerem a continuidade do jogo.

A atenção a um cenário diferente a este pode ser esclarecedora. Alex Fraga desenvolveu uma análise do que chamou de “bom-mocismo”, após deparar-se com “sujeitos [que] já se encontravam capturados pela moral da obediência” (FRAGA, 2000, p.111). O autor empreende uma análise dos elementos envolvidos na constituição de “bons moços” e de “boas moças”, cujos comportamentos pareceram relacionados “ao discurso obediente que opera a ligação entre o modo de vida dos alunos e as premissas básicas da escola, da família e da Igreja; [ou ainda,] à uma narrativa que funde à voz dos (as) alunos (as) à voz normalizadora dessas instituições” (FRAGA, 2000, p.112).

No contexto da Vila Fátima, por sua vez, pouco podemos esperar por tal fusão entre as vozes de meninos e das instituições locais. Como procurei discutir no capítulo anterior, as políticas de famílias e sua penetração através das instituições normalizadoras entre este segmento social pesquisado foi sempre limitada. Mas, ainda que tais segmentos não tenham sua existência capturada pela norma, isso não significa que a demanda por mostrarem-se disciplinados, ou melhor, adequados às normas, não exista no cotidiano dos jovens e das crianças. Neste sentido, em dadas circunstâncias e trajetórias, estes precisam ao mesmo tempo dominar e valorizar códigos morais específicos do grupo de pares, ou próprios das relações familiares, por exemplo, mas também conhecer o que é esperado deles, enquanto norma, nos espaços institucionais. Não se trata, portanto, de supor um cálculo racional que opera a capacidade de simular. Ao contrário, esta análise poderia ser apoiada pela noção de múltiplas socializações, capazes de demandar o aprendizado de disposições para agir e para crer diversas entre si, relacionadas ao peso de cada contexto ou espaço socializador (LAHIRE, 2002).

A discussão sobre as mediações entre a moralidade da rua e das instituições, os processos de negociação e os dispositivos de controle serão discutidos mais à frente. Por hora, a intenção seria, de um lado, reconhecer que o bom-mocismo (FRAGA, 2000) realmente está longe de ser o discurso corrente entre as crianças e jovens deste contexto; por outro lado, evitar a naturalização da ideia de uma cultura violenta, ou mesmo de uma masculinidade

homogênea entre os pobres, que se reproduz quase que espontaneamente⁶⁴. Na prática isto implica pensar que, se a violência ou agressividade é mesmo uma linguagem, ela precisa ser lida, portanto, e não ter em seus significantes, como os *gestos* e os *jeitos*, seus significados *a priori*. Ao menos em certos momentos da minha experiência de campo, alguns jovens que se esforçavam para parecer-se *do mau*, nos jeitos, mantinham-se distantes de fazerem o *mau*, nos *gestos*.

Um destes casos, em que basicamente se tratava de “fazer jeito” (fazer parecer), foi o caso de Fúlvio – um adolescente que consta em 13 dias diferentes em meus registros de campo. Em cada registro encontro uma bravata diferente de Fúlvio. Para não ser extenso, na primeira vez ele relatou, para mim e para o guarda da escola, que na noite anterior havia bebido oito caixas de cerveja. No quinto encontro registrado, ele narrou sua fuga de um carro da polícia usando uma bicicleta. Na última vez que o encontrei, ele dizia, para mim e para o estudante de graduação que me acompanhava que estava com “costelas quebradas”, por conta de “uma facada” que o atingiu. É certo que nosso interlocutor caprichou no teor das histórias, mas, sendo um caso extremo, o principal é que expõe o que está em jogo: fazer-se parecer algo, socialmente... Mas isso apenas para mim e para outros de fora faria sentido ser encenado, porque verossímil. Ao mesmo tempo, o que permitia a Fúlvio que seguidamente tivesse algum professor ou visitante de fora para ouvi-lo era justamente porque não inspirava, no ouvinte, nada do que dizia: sempre com *gestos de bom-moço*, sorridente, simpático e prestativo.

Miro várias vezes demonstrou um esforço oposto. Tendo interesse em jogar no time da escola, querendo ajuda para ter oportunidades em escolinhas de futebol, valorizando a rede de contatos que poderiam somar-se para isso, sempre procurou transmitir boas intenções nas falas, e um merecimento pelo esforço pessoal. Certa vez, num treino na escola cometeu uma falta covarde, com um menino bem menor que ele, esperando que ninguém lhe flagrasse. Foi visto por mim e por outros meninos, que o denunciaram ao professor do treino. Quando cobrado pelo *gesto*, restou-lhe explicar que “não foi por maldade!”. Baseando-se nas denúncias, o professor exclamou para Miro: “se tu é capaz de fazer isto, o que eu posso esperar?”

Os dois casos nos permitem pensar que tanto o *bom-moço* como os *tipos* que lhe contrapõem – como o *malandro* ou o *endiabrado* – podem, como imagens sociais, ser alvo de manipulações. Por várias razões epistemológicas e conceituais, não faria sentido perguntar-se

⁶⁴ Alguns trabalhos têm se voltado a discutir a “condição masculina” entre os pobres. Especialmente levando em conta o desemprego crônico, o alcoolismo e papéis familiares, Nascimento avalia as dificuldades e estratégias de atualização da masculinidade hegemônica (NASCIMENTO, 2000).

sobre quando estão sendo verdadeiros e quando estão sendo falsos, pois bons moços, malandros e endiabrados, são *tipos* de domínio público e pouco podem dizer sobre o indivíduo, como escala específica de compreensão sociológica (LAHIRE, 2002). Mas as simulações do par disciplina/indisciplina sugerem um dilema ligado à moralidade disciplinadora e ao próprio disciplinamento: quais seus efeitos de poder num contexto cultural em que a habilidade de manipular imagens de disciplina e indisciplina é, em si, um objeto de aprendizado e de valorização?

Mas talvez tenhamos um dilema também para nossas análises: a satirização dos atributos masculinos não deveria nos fazer rever o peso com que vemos estes códigos morais a partir de certas noções de masculinidade? O que está realmente em jogo são códigos morais de masculinidade? Ou trata-se de códigos morais lidos a partir das noções de masculino e feminino com as quais operamos? O próximo tópico procura refletir a este respeito, discutindo com dados sobre a participação das meninas em jogos de futebol.

5.4 Ausências e presenças das meninas

Dispomos de informações fornecidas por 811 estudantes de 5 escolas públicas através de um questionário preenchido por estes. Este instrumento sempre teve, para nós, a pretensão de ampliar informações qualitativas sobre os projetos sociais e o cotidiano das crianças e adolescentes. No entanto, considerando o número de questionários retornados (que corresponde a 18% da soma de alunos destas escolas), parece válido relatar dados quantitativos a respeito das atividades que estes estudantes realizam fora de seu horário de aula.

Em nosso levantamento com os estudantes, estes puderam indicar quais as atividades realizadas fora de seu turno escolar relacionadas com programações de lazer, culturais, esportivas, formativas e ou outras de convívio social. Na figura 31, abaixo, vê-se que não indicaram atividade 30% das meninas e 23% dos meninos. Quanto ao número de atividades descritas (1, 2, 3 ou mais), as diferenças entre as respostas de meninas e meninos se mostraram menores.

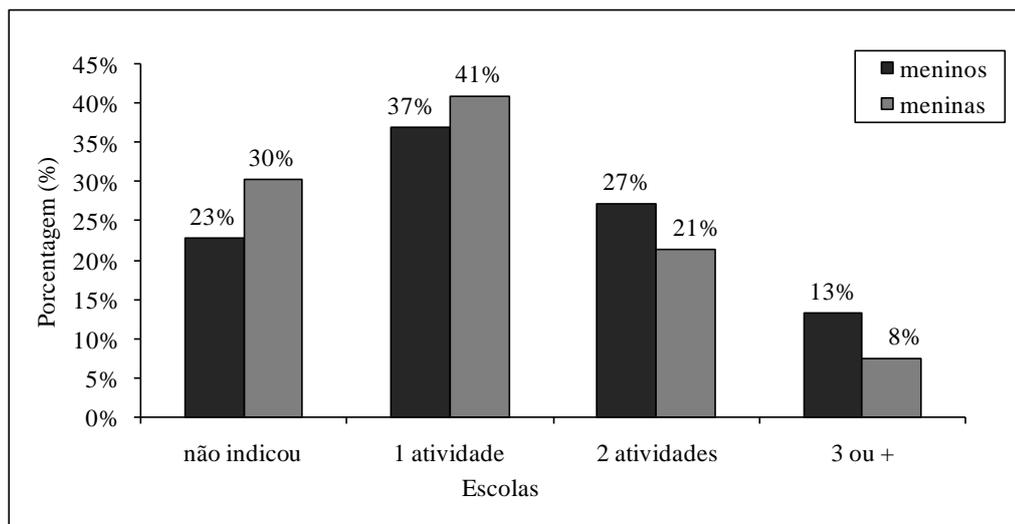


Figura 31 - Quantidade de atividades no turno inverso da escola

Nas próximas figuras (32 e 33) podemos observar a distribuição destas respostas por escolas. Neste caso, no entanto, as diferenças de respostas entre meninas e meninos no universo de cada escola são bastante acentuadas. O número de meninas que não indicaram atividade foi maior em quatro das escolas, entre 10 e 15 por cento comparando-se com os meninos da mesma escola, enquanto apenas em uma das escolas o número de meninos que não indicaram atividade foi superior ao número de meninas da mesma escola. Da mesma forma, comparando as escolas, também identificamos diferenças significativas nas respostas.

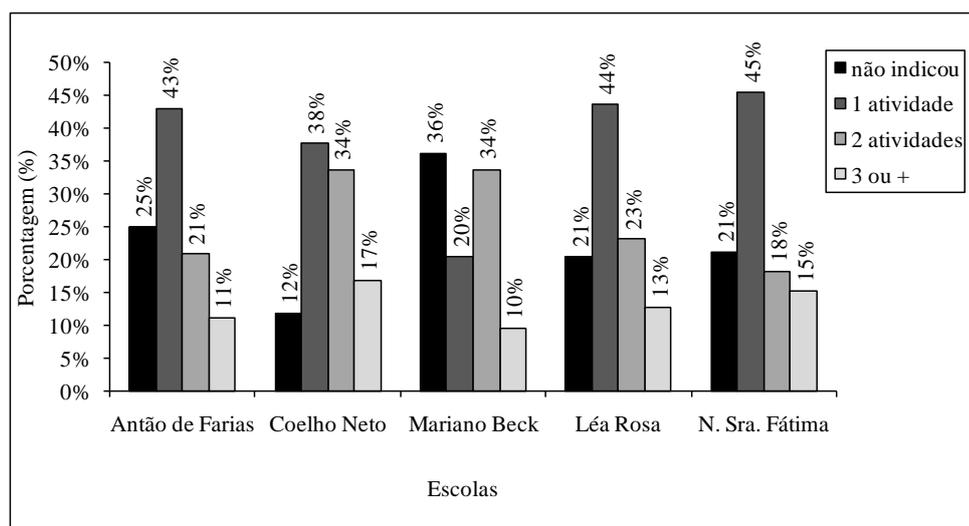


Figura 32 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, dos meninos.

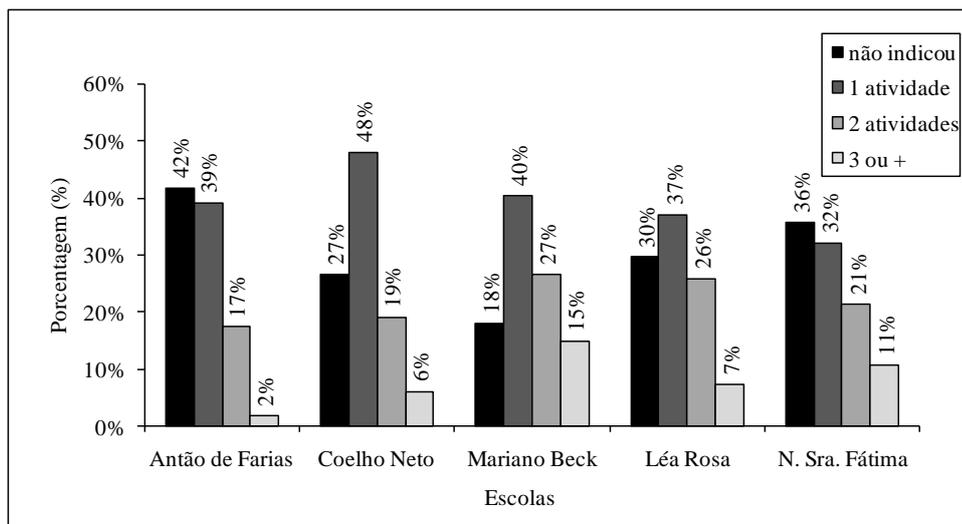


Figura 33 - Quantidade de atividades no turno inverso ao da escola, das meninas.

Este levantamento, como já disse, não teve por motivação essa análise estatística, permitindo apenas que tenhamos nestes dados uma referência para propor algumas discussões. Ciente disso, é possível, ao menos, afirmar com certa segurança que as meninas possuem uma frequência menor que os meninos em atividades extra-curriculares. Este dado soma-se aos resultados de outros levantamentos já realizados com estudantes de escolas públicas e privadas (SANTOS, DAMICO, 2007; CARVALHO, MACHADO, 2006; BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2005). De forma geral, corroboram também a leitura das condições sociais reservadas à juventude das classes populares, sugerindo que aqueles designados por Fernando Mascarenhas como uma “juventude sem lazer” (MASCARENHAS, 2005), constituem-se com desigualdades internas quando analisados por um recorte de gênero.

As análises sobre quais aspectos estão envolvidos nesta diferença na ocupação do tempo não escolar das meninas, têm levantado questões variadas. Um destes aspectos refere-se às obrigações maiores das meninas com os afazeres domésticos, incluindo a limpeza da casa, o preparo de alimentos e os cuidados de irmãos mais novos (HEILBON, 1997; CARVALHO, MACHADO, 2006). Um segundo aspecto que pode somar-se com facilidade a este primeiro diz respeito à vigência de um regime moral sobre a educação das meninas, através da qual “desde cedo aprendem que casa é ‘coisa de mulher’” (HEILBORN, 1997, p.311) e pelo qual tendem a ser preservadas no seio doméstico, já que a rua é o “pólo masculino” do par casa/rua (DAMO, 2005), demandando ainda a vigilância de suas interações fora do âmbito do núcleo familiar.

Esses primeiros dois aspectos não deixam de estar presentes no contexto pesquisado, embora talvez não representem os fatores decisivos, muito menos exclusivos. É preciso levar

em conta, por tudo que já aponte com base nos estudos sobre famílias populares urbanas, que entre as famílias pesquisadas (particularmente na Vila Fátima e não no conjunto, mais heterogêneo, do bairro Bom Jesus) a casa não representa exatamente esse resguardo moral da rua. Por outro lado, o envolvimento das meninas com as atribuições domésticas foi verificado com mais frequência em famílias cujos provedores mantinham vínculos com trabalho assalariado regular, em contraste com famílias cuja fonte de renda regular advinha de programas sociais, como o Programa Bolsa Família, por exemplo. Nestes casos, em geral as famílias mantinham as crianças da casa em instituições de atendimento diário, onde recebem alimentação e outras atenções, permitindo aos adultos a mobilidade suficiente para fazer “bicos”, correr atrás de consultas médicas e outras demandas familiares.

Existem ainda outros dois aspectos envolvidos nesta diferença de participação entre meninas e meninos, cuja análise se volta menos sobre as famílias e seus valores e mais sobre as próprias programações sociais e seus discursos. Da mesma forma que a rua seria o pólo masculino e hostil, são os meninos o principal alvo dos discursos que fundam as campanhas de prevenção à violência e ao envolvimento com drogas. Sustentando-se na própria *realidade* veiculada a este respeito diariamente, tais discursos voltados à sensibilização e à mobilização da sociedade para dar prioridade às crianças, com frequência reforçam a noção de que “a infância pobre no Brasil parece ter um único sexo” (HEILBORN, 1997, p.295). Esta análise sugere que, diante de tal visibilidade, os meninos estão mais expostos mesmo a serem ocupados no turno em que não estão na escola por projetos de intervenção social.

A outra constatação a somar-se nesta análise, articulada também à constatação acima, refere-se ao fato de que, com frequência, as atividades ofertadas em muitas programações são de interesse maior dos meninos e tornam-se pouco atrativas para as meninas⁶⁵ (SANTOS, DAMICO, 2007; BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2005). O futebol, por exemplo, está presente em 15 dos 24 projetos que mapeamos neste período. Já o levantamento de oficinas, aulas ou atividades de rotina destes projetos indicou que 50% delas voltam-se a três modalidades de esportes coletivos (futebol de campo, futsal e vôlei), enquanto a outra metade dilui-se entre outras nove modalidades ou práticas⁶⁶.

Temos muitos estudos com crianças no ambiente escolar, voltadas a analisar as relações de gêneros, em que alguns destes elementos aparecem. Com abordagens metodológicas que se centram na observação das interações das crianças, estes estudos

⁶⁵ É claro que a construção das preferências e dos gostos por estas ou aquelas atividades está envolvida tanto neste “maior interesse dos meninos” como no menor interesse das meninas e poderia ser este próprio tema alvo de uma discussão. Este não é, contudo, o foco em questão. Sobre isso, ver Wenez (2005).

⁶⁶ Ver gráficos no capítulo 3.

mostram como o esporte opera com conteúdos generificados e generificadores no contexto escolar (SOUZA, ALTMANN, 1999). Mostram, inclusive, que as interações entre crianças no espaço do recreio escolar são significativas de construção de identidades de gênero, sendo as brincadeiras entre pares um meio pelo qual aprendem formas de serem meninos e meninas (WENETZ, 2005).

Neste cenário, considero importante o conjunto destas análises para compreender as presenças e ausências das meninas nos projetos sociais esportivos. Parece que o desafio, no entanto, seria estender tais análises às relações que ocorrem em momentos menos contornados pelas dinâmicas institucionais da escola. Neste sentido, quando se trata de levar em conta o universo das crianças das classes populares, as relações vivenciadas na vizinhança podem oferecer outras informações fundamentais para enriquecer as análises.

Para dar sequência, portanto, proponho uma análise que recorre de forma *balanceada* aos aspectos destacados por estas leituras. Tomando a experiência de algumas meninas com o futebol (prática esportiva mais popular entre as meninas da Vila), busco oferecer elementos novos à análise feita até aqui. Vale esclarecer que os dados não refletem a experiência de uma maioria de meninas, mas retratam experiências verossímeis para outras tantas da Vila, para além das personagens. Reforço também a diferença de contexto em que foram produzidos estes dados, em relação àqueles obtidos em aulas de educação física ou no recreio escolar. Diferentes destes, minhas observações foram em momentos de programações de finais de semana ou fora do horário obrigatório de aula, o que constitui uma variável importante no cenário: ao invés da presença compulsória de todos os estudantes da escola, nestes momentos a maioria presente era composta por meninos e meninas que podiam exercer alguma liberdade de escolha para estar ali.

Por último, é preciso levar em conta que minhas próprias interações com meninas e com meninos foram, seguidamente, bastantes distintas. Entre as questões envolvidas nestas diferenças, além dos aspectos metodológicos decorrentes da condição de adulto e de homem, uma a ser destacada é que minhas aproximações com as meninas e os meninos são também um dado referente às representações de gênero não apenas dos próprios grupos, mas também às minhas. Ao fim, se em meus diários e casos acompanhados há uma presença maior de meninos do que de meninas, por vezes isso se deu não sempre pela menor presença das meninas nos espaços de convívio que frequentei. Decorreu também pela distância e pudores que eu mesmo me impunha em relação à interação com elas, especialmente quando já adolescentes. Como fui compreendendo com algumas destas adolescentes na última fase do

trabalho de campo, isso está em jogo sim, mas nem sempre com a assimetria de poder que julgava.

Participações no futebol⁶⁷

[...] sempre que pega na bola, não vejo passá-la antes de avançar com ela e investir em direção ao gol ou driblar algum menino. Posiciona-se em quadra a alguns metros à frente da goleira quando seu time não está com a bola, diferente de outras crianças que se espalham pelas laterais ou correm atrás do adversário que tem a sua posse. Quando faz marcação ou disputa a bola não se precipita quando está frente a frente e, quando a disputa é lado a lado, usa o corpo e não chuta a bola para longe, como fazem outros, mas tenta puxá-la para seu domínio – usando a sola ou a lateral do pé – e quando, ainda na disputa de bola lado a lado, a chuta para frente, imprime velocidade em sua busca e acentua o uso do corpo para proteção. Participou de várias divididas e quase sempre as ganhou. [...] Nem todos os que estavam jogando, no entanto, participam de disputas de bola com **ela** e os adversários mais fortes jogavam sério contra ela, como sugere o comentário de Chico: “cara, não passa a bola enforcada perto dela” (18/03/2006).

Mônica tinha então 12 anos e jogava futebol na escola, nunca frequentou escolinha (apenas uma vez foi assistir o treino de Vanessa⁶⁸, de 13 anos, na escolinha do Inter). Diz que aprendeu a jogar na rua. Ao assisti-la jogar algumas vezes, passei a prestar atenção em como sua desenvoltura nas situações de jogo repercutia para outras crianças. No mesmo dia da observação relatada acima, perguntei ao Duda, apontando para Mônica: “tu sempre escolhe aquela guria no teu time?” – ele respondeu: “que guria!?”.

Não me restavam dúvidas que, no entanto, as meninas não eram passivas nesta relação. Lembro da última vez que encontrei Vanessa e Mônica juntas, sentadas no banco de concreto observando o local onde algumas crianças jogavam. Quando perguntei se não iriam jogar, Vanessa me respondeu negativamente com um pequeno e displicente gesto com o rosto (franzindo a testa e erguendo um lado da boca) e com um movimento da cabeça em direção às crianças que jogavam. Acredito não estar enganado ao interpretar sua resposta como um *olha o nível do futebol deles para o meu...* Mônica, por sua vez, em outro dia de observação reagia à solicitação de um menino, que pedia para mudar os times porque a equipe dela estava muito forte⁶⁹, dizendo: “não vem chorá! Não começa a chorá!”.

Observando as meninas jogando futebol com os meninos, como Mônica e outras menores, e através de entrevistas com os meninos a este respeito, constatei que entre as

⁶⁷ Este texto foi parcialmente publicado em Thomassim (2007).

⁶⁸ Vanessa é a menina com mais frequência citada na escola pela prática e habilidade no futebol.

⁶⁹ Eram duas equipes de três jogadores. O time de Mônica (ela, uma menina e outro menino) ganhavam a terceira rodada.

crianças da Vila existe uma experiência com o futebol acessível à infância das meninas desde antes do período de escolarização (em alguns casos, ao mesmo tempo em que os meninos), que se reflete no aprendizado e na incorporação de técnicas corporais relacionados ao futebol praticado no contexto da Vila⁷⁰.

Uma segunda constatação seria que independentemente da performance obtida pela menina (se joga bem ou não), a aceitação da participação no jogo das crianças parece estar relacionada mais à sua desenvoltura durante o jogo (por exemplo, não foge da bola, disputa a bola de “igual para igual”) do que com a sua eficiência como jogadora (se consegue sucesso “no trato da bola”). Percebe-se também (uma terceira constatação) uma presença destas meninas nas partidas de futebol que, ao mesmo tempo em que torna invisível aos meninos uma relação de gênero no momento do jogo (“que gurria!?”), não é transferível necessariamente para as relações entre meninas e meninos para fora do contexto de jogo: meninos e meninas não mantêm a mesma relação de grupo nos momentos anteriores e posteriores aos jogos, realizando, em geral, atividades divididas por gênero.

É possível inscrever essa análise na mesma perspectiva da interpretação de Damo (2005) a respeito da presença de meninas no futebol das crianças da rua Leão XIII⁷¹. Para ser aceita, o domínio da técnica não se constituía em critério único ou mesmo central, mas sim a participação que reconhece e compartilha códigos como “não ter medo” e “ter raça” (DAMO, 2007, p.145; 148). Enquanto Damo, entretanto, acentua justamente o investimento – ou, como refere o autor, “a obstinação” – de uma das praticantes em apropriar-se desses códigos, na mesma medida em que era “tomada como ‘estranha’ pelos próprios pares” (p.154), aqui chamo atenção para a presença *familiarizada* das meninas em meio ao futebol (de meninos?⁷²).

Outras análises interessantes a considerar seriam aquelas que referem a construção de relações de gênero entre as crianças no espaço escolar. Ileana Wenzel (2005), por exemplo, em pesquisa sobre relações de gênero no contexto do recreio escolar, ao “identificar como a

⁷⁰ Neste sentido, em observações no Campo do Panamá, numa pesquisa anterior (THOMASSIM, 2004), crianças de três, quatro e cinco anos em brincadeiras com o futebol não apenas sinalizavam estas técnicas no contato com a bola (tentativas de dribles) e nas disputas de bola, mas também nas situações de falta (real ou simulada, fazendo cena), na comunicação com gestos e palavras, nas comemorações de gols, na utilização de tênis apenas num dos pés: no *pé bom* (ou seja, no pé com o qual consegue chutar com mais força e precisão). Já nas observações junto ao futebol das crianças no Projeto Escola Aberta, algumas dessas sinalizações foram oferecidas pelas meninas pequenas (de quatro e cinco anos).

⁷¹ Uma parte do trabalho etnográfico de Damo registra as interações de meninos e meninas em torno do futebol praticado na Rua Leão XIII (Porto Alegre). Ver Damo (2005; 2007).

⁷² Damo faz referência à presença sistemática dessa representação do futebol como esporte de meninos. Para análise de meus dados, entretanto, coloco em suspensão essa representação, buscando testar em que medida a essa demarcação se aplicaria entre ao universo de experiências destas crianças.

preferência por brincadeiras era conformeda socialmente”, observou que “se alguma menina quisesse brincar de futebol, ou não acharia meninas suficientes, ou – mesmo que mostrasse habilidade – não seria aceita nos jogos dos meninos” (WENETZ, 2005, p.4). No caso da minha pesquisa, no entanto, encontram-se configurações que não as descritas na pesquisa de Ileana Wenez, ainda que também faça sentido trabalharmos com aquilo que a autora denominou de “geografia dos gêneros” no espaço do pátio escolar.

Passei a me perguntar de onde vem essa familiarização das meninas com o futebol e dos meninos com a presença delas. As oportunidades de jogar nas atividades da escola pareciam pontuais demais para propiciar, isoladamente, esta familiaridade. Mônica havia dito que aprendeu “na rua”, o que me dava uma pista, mas até então eu havia localizado poucos momentos significativos desta experiência. A situação foi de certa forma, *iluminada* quando me deparei com a cena que narro a seguir.

A chegada ao campinho de chão

Na mesma tarde daquele feriado eu já havia visitado outras duas famílias, mas mantinha em minha lista de famílias a procura ao endereço de um menino chamado Jonas. Ele havia descrito em um questionário que apliquei na escola a seguinte ocupação: “jogo bola com o Rudinei nos sábados”. Meu interesse particular por este *caso* era porque eu havia conhecido Rudinei no ano anterior (2007), numa visita ao Campo do Panamá. Ele foi apresentado a mim e ao Stigger por um morador da redondeza do campo que o anunciou como alguém “que ajudou a educar meus filhos”. Rudinei fazia, havia quinze anos, jogos de futebol com as crianças aos sábados, utilizando-se de um terreno vazio que “fica ali prá cima da escola”.

Ao chegar finalmente na casa de Jonas, conversei com seus pais sobre a pesquisa e perguntei por Jonas. Naquele momento ele estava justamente jogando com Rudinei no tal terreno vazio que, para minha surpresa, localizava-se do outro lado da rua. O campinho do terreno ficava fora do alcance da visão de quem passava na rua, pois situava-se nos fundos de um terreno relativamente extenso. Os pais de Jonas mandaram buscá-lo no jogo e depois de uma conversa, pedi que ele me levasse ao campinho. Segui Jonas subindo um barranco e passando entre os arames de uma cerca – embora houvesse um portão que me foi apresentado apenas no caminho de volta. O terreno estreito estendia-se por vinte metros aproximadamente até dar no campinho. Até chegarmos lá, estávamos numa espécie de estacionamento, onde alguns carros ficavam protegidos por um telhado. A cena do campinho foi para mim uma espécie de *apogeu etnográfico* daquela tarde que findava: minha visão, ao chegar, era privilegiada, pois o campinho ficava aproximadamente a um metro e meio abaixo do nível em que eu estava, com árvores altas em sua volta que o protegiam de vistas aéreas. Mais de vinte crianças estavam ali, considerando aquelas que disputavam uma partida e aquelas que aguardavam sua vez, sentadas pelo barranco por onde cheguei. O pó do chão de terra que acompanhava a bola e aqueles que a perseguiam não impedia que eu reconhecesse inúmeras crianças, meninos e meninas, que frequentavam o Projeto Escola Aberta e que, por vezes, jogam futebol por lá.

Rudinei mantinha-se numa lateral do campinho, ofuscado de minha visão pela poeira e pela precariedade da iluminação de final de tarde, quando o sol mal penetrava entre as árvores. Apitava a partida e, de vez em quando, dava alguma orientação a quem estava jogando. Praticamente não me dirigiu atenção até que, minutos mais tarde, quando a bola caiu no terreno ao lado, eu me dirigi até ele para conversar.

Aquele espaço trazia um dado importante sobre o envolvimento das meninas com o futebol, pois se dava fora da escola e num espaço menos formalizado que qualquer escolinha ou programação extra-turno. Além disso, tratava-se de um envolvimento de meninos e meninas nas mesmas partidas. Na conversa com Rudinei, inclusive, interroguei sobre a presença das meninas e, apesar dele mencionar que ali seria seguro para elas, ele não possui qualquer discurso relacionado à democratização do acesso ao futebol para as meninas, nem mesmo quanto à importância de meninos e meninas aprenderem a conviver juntos. O que isso diz a respeito sobre a invisibilidade de gênero no jogo (“que guria!?”), sobre saber jogar sério?

Ao invés de uma descoberta, a única coisa que diz é que, neste caso, a rua é um lugar em que nem todas as interações entre meninos e meninas estão interditadas e que, *estranhamente*, o futebol é uma das atividades informais que permite estas interações. Ao menos num certo domínio de relações, no contexto de sociabilidades intensas, adensadas pela configuração socioespacial, as interações não se desenham com o mesmo traçado que outros trabalhos identificaram (WENETZ, 2005; ALTMANN, 1999; DUQUE-ARRAZOLA, 1997). Existem mais interações e uma menor fixação das identidades de gênero, o que não significa que não permaneçam diferenças. O que se pode dizer, assim, é que tais diferenças entre meninos e meninas não são produzidas ou encenadas durante o jogo. Ou ainda, dito de outra forma, que o futebol neste contexto não funciona como operador simbólico das identidades de gênero.

Poderia ser questionado se não se trata, ao final das contas, de uma presença das meninas legitimada justamente porque estas operam de forma mais ou menos hábil com os atributos tomados por masculinos. Mas pode ser também que a “oposição entre identidades masculina e feminina” não explique os valores em jogo, sendo necessário considerar o “universo simbólico em que essas identidades são calcadas” (FONSECA, 2000, p.131). No sentido de relativizar esta relação, a hipótese que defendo em diálogo com a autora seria a de buscar no entrecruzamento das representações de infância, de futebol e de gênero, no contexto da Vila, subsídios para avançar nestas análises. Em seu estudo das relações de gênero em

grupos populares, por exemplo, Fonseca diz ver surgir uma imagem feminina distante da mulher das camadas médias, para a qual propõe a imagem da “mulher valente”, recuperada dos estudos de gênero da história cultural, que destacaram outras imagens femininas negadas pela historiografia oficial (ver FONSECA, 2000).

“Diferentes das meninas que estou acostumada”⁷³

Perguntei a Vanessa se elas tinham terminado o treino, ela disse que ainda não e que terminaria às 17h. Porém, a professora parecia ter encerrado as atividades. As meninas insistiam em retornar ao jogo, mas a professora não queria que elas jogassem entre elas e nem que convidassem os meninos da escolinha de futebol visitante para jogarem. Mesmo assim, as meninas insistiam muito em convidá-los. A Vanessa e mais duas amigas chamaram o professor da escolinha de futebol, conversaram um pouco e o professor entregou um panfleto da escolinha para cada uma das meninas, elas aceitaram e retornaram ao seu grupo. Percebi que todas as meninas estavam agitadas, talvez pela presença dos meninos, elas falavam alto, se levantavam e chamavam a atenção de alguns garotos, enquanto a professora pedia para elas se acalmarem e para se manterem sentadas. A professora pareceu não conseguir controlar o grupo e as meninas algumas vezes falavam alto com a professora e de forma agressiva, mas sempre num tom de brincadeira.

Quando terminou o jogo dos meninos, a troca de olhares e cochichos foi mais intensa, mas sempre entre as meninas do projeto e os meninos da escolinha. Os garotos do projeto se direcionaram para a sala das refeições e não interagiram muito com as meninas. A professora pediu para um dos meninos, que as olhava constantemente, que respeitasse suas alunas. Esta atitude da professora gerou uma agitação muito grande entre as meninas, levando a professora a pedir mais uma vez para o grupo se acalmar.

Percebi que as garotas não tinham vergonha nenhuma de falar com os meninos e dirigiam diretamente a palavra a eles, intimando-os, chamando-os para jogar ou apontando algumas características de cada um, como jogar bem ou mal. Achei todas estas atitudes diferentes das atitudes de meninas de 14 e 15 anos com que estou acostumada a conviver, pois estas geralmente se mostram mais contidas e passivas (Diário de campo de Maitê Freitas, 30/04/2009).

“Jogavam forte”

Desci para as quadras, fiquei olhando mais atentamente a equipe de futsal feminina, cujas meninas haviam voltado do lanche e se preparavam para jogar umas contra as outras. O jogo iniciou, a professora orientava na lateral da quadra as posições que as garotas deveriam ocupar. Elas jogavam forte, tombavam de forma violenta, jogavam com o corpo e derrubavam as adversárias, mas não se ofendiam e nem demonstravam fragilidade. Pelo contrário, levantavam em seguida, apertavam a mão da menina que tinham derrubado. Foi um jogo feminino muito diferente dos que eu já assisti, pois elas tinham força, poderiam jogar contra os meninos sem problema nenhum (Diário de campo de Maitê Freitas, 12/05/2009).

⁷³ Esses excertos foram extraídos dos diários de campo de Maitê Venuto de Freitas, bolsista de iniciação científica do GESEF/UFRGS, que atuou numa fase desta pesquisa de campo, realizando observações em um dos Projetos esportivos estudados. Utilizo seus diários tanto por referirem as relações das meninas quanto pelo estranhamento da observadora.

5.4.1 *E jogaram juntas... enquanto durou a infância*

Quanto tempo pode durar esse convívio pouco demarcado pelas identidades de gênero no futebol? Poderíamos ficar com a impressão bastante idealizada quanto às diferenças das experiências sociais entre meninos e meninas, caso ficássemos por aqui nesta análise. É necessário pensar em como aqueles diversos aspectos mais abrangentes sobre relações de gênero, apontados ao início deste tópico, relacionam-se com os casos acompanhados nesta pesquisa.

Destaco especialmente uma mudança nos padrões de interação entre meninos e meninas vinculadas ao crescimento e à entrada em outras fases da vida. A diminuição da presença das meninas nos jogos de futebol apresenta-se de duas formas. Em um primeiro momento, diminuem a frequência com que jogam entre os meninos, passando gradualmente a jogar mais entre elas, em momentos e espaços que conseguem obter esta preservação, como aulas de educação física, treinos de equipes escolares ou em atividades em programações fora da escola. Há aquelas que se mantêm frequentando os jogos com meninos e jovens, aos sábados pela tarde na escola, por exemplo; mas segundo as observações, isto se reduz a alguns casos, em que coincidia a desenvoltura técnica no jogo e um certo *desvio* em relação aos hábitos e preferências do grupo de amigas da mesma geração (mesmo que isso não fosse rotulado, pelas outras meninas, de forma pejorativa ou jocosa).

No segundo momento deste processo, as meninas praticamente abandonam as atividades esportivas regulares. Este momento faz-se coincidindo, via de regra, três fatores: a chegada a uma faixa de idade em que “não são mais crianças” para os padrões locais, o que pode variar entre 14 e 16 anos; a “formatura”, ou seja, quando concluem o ensino fundamental e deixam de frequentar a escola do bairro; a aquisição de uma imagem corporal de “moça” ou de “mulher”, em que somam-se ao desenvolvimento biológico do corpo, as preocupações e investimentos prioritários com o tipo de roupa e de adereços que utilizam. Esses fatores, no entanto, participam do processo de diminuição da participação das meninas como circunstâncias e não como causas em si. Eles se articulam, de um lado, às redes de situações mais amplas, e de outro, às preferências que as próprias meninas estabelecem a partir dos sistemas de valores que partilham.

A conclusão do ensino fundamental, por exemplo, pode implicar na diminuição das alternativas de acesso à prática esportiva, como Tainá me sugeriu numa conversa no ônibus do bairro. Ela havia se formado e estava agora numa escola que possui equipe de futsal, para a qual foi convidada pela professora a integrá-la. Apesar do interesse e de seu esforço em acompanhar alguns treinos, no entanto, Tainá estava procurando um curso profissionalizante para fazer. Por outro lado ela compara-se com Adriana, que foi para uma escola em que “nem tem onde jogar, nem time de futsal”. Mônica, cujo reconhecimento no futebol já descrevi páginas atrás, por sua vez, vive outra situação: como não se matriculou na escola de ensino médio, pois resolveu que não iria estudar neste ano, não conta, portanto, nem com a alternativa de Tainá. É preciso registrar, ainda, que as escolas de ensino médio são todas fora do bairro e, para acessá-las, é necessário ser percorrido certa distância caminhando e ainda, para a maioria delas, utilizar-se também de transporte coletivo para chegar.

Certamente, a falta de oportunidade de acesso às práticas esportivas integram as explicações para a diminuição desta participação das meninas da Vila Fátima no esporte. Mas existem outros fatores que envolvem os valores e expectativas em vigor quanto a esse momento em particular que as meninas vivem, podendo envolver desde as experiências com o namorado e com as relações sexuais, a gravidez ou o casamento, até a vigilância relacionada com tudo isso.

O caso de Adriana, de 13 anos, pode servir para mostrar que fatores econômicos somados a estratégias de controle da família sobre esta fase da vida da menina, podem impedi-las, por exemplo, de frequentar programações esportivas, mas não necessariamente a rua. Adriana havia sido aprovada na peneira de uma Escolinha de Futebol do Vasco da Gama (uma franquia portoalegrense do clube carioca), cujo agenciamento de meninas e meninos para inscreverem-se e prestarem o teste havia sido feito através da professora de educação física da escola. Esta aprovação, na prática desta e de tantas outras escolinhas, implica que a menina tenha que pagar mensalidades para manter-se treinando. Segundo seu irmão, Adriana não irá por falta de condições financeiras da família em pagar o valor. Ele explica que Mônica, também aprovada, vai conseguir frequentar os treinos porque “o pai dela trabalha na obra e recebe por se-ma-na”, enfatizou, falando pausadamente. Meses antes, Adriana havia pretendido vincular-se ao Show de Bola, projeto com programações esportivas frequentado por seu irmão, seu primo e sua prima, que funcionava num bairro vizinho. Depois de ter autorizado a participação da filha, no entanto, a mãe recuou da decisão, dizendo que Adriana “andou aprontado e vou ter que segurar essa aí”. Segurar Adriana não significava prendê-la em casa, mas impedir que se afastasse muito da redondeza. Passei a encontrar Adriana com

mais frequência nas escadas de um armazém fechado – ponto de encontro e local utilizado pelos adolescentes para conversar e namorar. Logo em seguida Adriana havia começado a “ficar” com um dos meninos.

Neste caso, diferente dos meninos da mesma idade, ser menina aos quatorze, quinze ou dezesseis anos, pode até significar viver experiências marcantes para os rumos de um futuro mais imediato na vida, ainda que tais rumos não sejam simplesmente uma escolha. Embora ter um marido ou ser mãe proporcionem uma mudança de status perante as amigas, a família e a vizinhança, este pode vir acompanhado de constrangimentos quanto a uma nova condição, como a rotina doméstica, a interrupção dos estudos e a dependência de renda por não poder trabalhar⁷⁴.

Diante disso, como se dá o prolongamento do envolvimento com práticas esportivas das meninas para além da adolescência? Em primeiro lugar é preciso dizer que este *prolongamento* refere-se ao máximo, à entrada na maioridade, segundo informações obtidas nesta pesquisa. Em contraste com os jovens adultos que regularmente frequentavam jogos nos finais de semana ou nas noites, a idade das meninas que frequentavam os espaços e programações observadas raramente era acima dos 17 ou 18 anos. A presença de mulheres acima desta idade, particularmente no âmbito que eu observei, em geral dava-se para acompanhar filhos ou frequentar atividades não esportivas.

Levando em conta isso, duas situações podem ser destacadas para responder a questão formulada. Por um lado, as meninas com maior aprimoramento técnico, geralmente lapidado por alguma experiência de treino sistematizado com a modalidade (DAMO, 2007), mantinham o envolvimento com a prática por mais tempo no seu campo de possibilidades. Descrevo algumas destas trajetórias em capítulo subsequente, mas vale adiantar que nestes casos o vínculo com o esporte ampliava-se para fora dos espaços da Vila, ao passo que se reduziam às práticas realizadas na própria comunidade. Tal processo parece estar vinculado simultaneamente aos limites na oferta local e à expansão de redes de relações externas, proporcionadas pelas próprias relações com o esporte.

Para outras meninas, entre 15 e 17 anos, que permaneceram frequentando uma programação esportiva mesmo quando estavam fora do público-alvo original do projeto, os vínculos interpessoais estabelecidos antes destas idades, nas próprias atividades do projeto, mostraram-se importantes. Segundo o coordenador do projeto em questão, as meninas teriam

⁷⁴ A trama de fatos e dilemas envolvidos em casos como a gravidez, o casamento, ou a interrupção dos estudos necessita uma análise específica cujos dados desta pesquisa pouco podem auxiliar (ver HEILBORN, 2002). Para uma discussão sobre como alguns destes dilemas se colocam para mulheres adultas praticantes de modalidades esportivas, ver Silveira (2008).

construído uma “identidade de grupo”, através de uma equipe de futsal, que acabou por fazer o projeto manter uma programação em dois dias da semana com elas. Todas as meninas estão estudando (é uma condição do projeto) e algumas destas meninas estão no ensino médio. Entre as meninas que entrevistei deste grupo, a amizade foi ressaltada como motivação para manterem-se em contato, coincidindo com os resultados destacados na pesquisa etnográfica de Raquel Silveira (2008), que aponta as “relações de amizade” como um dos elementos decisivos para o associativismo feminino em torno da prática do futsal.

A presença de Vanessa no Projeto exemplifica o espaço de relações de sociabilidade que dá sentido ao grupo. Vanessa, com 17 anos, é ex-aluna da Escola Fátima e uma atleta com vínculo a um clube de futebol de Porto Alegre, na categoria juvenil. Conhecida e reconhecida por meninos e meninas desde quando atuava pela equipe da escola, Vanessa já apareceu em reportagens de televisão sobre equipes de futebol feminino em Porto Alegre. Em sua participação na equipe de futsal do projeto, Vanessa destoa da média quanto ao domínio técnico e compreensão tática. Sua presença, assim, nas atividades do projeto, guarda pouca relação com a própria prática, pois dificilmente treina seriamente e sequer tem o trabalho de usar trajes propriamente esportivos (geralmente usa calça jeans). No entanto, ela dificilmente faltou nas atividades do projeto, que justifica manter-se frequentando “para não ficar em casa” e “por amizade”.

De qualquer forma, mantém-se o fato de que para as meninas desta idade é mais comum encontrarem-se numa programação esportiva fora da Vila não mais se envolvendo com as práticas esportivas no local onde moram. Fica evidente também, no caso deste grupo, que as alternativas de programações esportivas oferecidas não visam originalmente esta faixa etária.

* * * *

Um dos resultados destas análises é que até certa idade, correspondente a uma determinada convenção quanto à duração da infância, a interação entre meninos e meninas é menos vigiada, permitindo, inclusive, que a prática do futebol possa ser uma experiência acessível também para as meninas.

Isto não impede de levar em conta o fato, identificado em reiterados estudos, que refere que:

as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma dimensão produtiva: elas disciplinam os sujeitos de forma distinta, para viverem um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina – jeitos demarcados por padrões que os grupos culturais que eles integram consideram normais (WENETZ, 2007, p.130).

Assim, na medida em que outras brincadeiras entre as crianças, além de jogar bola, também se mostraram acessíveis a meninos e meninas – ainda que eu não tenha explorado este dado no próprio trabalho de campo – devemos nos perguntar se estas práticas, naquele contexto, estão vinculadas aos marcadores de gênero que encontramos comumente. Ou seja, diante de um contexto em que encontramos meninos brincando de casinha e meninas jogando bolinha de gude na rua, devemos considerá-los crianças desviantes em relação ao que seria esperado deles? Ou as identidades de gênero particulares daquele universo simbólico se expressam de outra forma na infância e também se constroem através de outros marcadores sociais?

Outro aspecto, assim, que quero ressaltar é o papel das relações de pares na socialização das meninas com o futebol. Isto sugere uma experiência distinta daquelas registradas em outras pesquisas com mulheres praticantes de esportes representados socialmente como masculinos. Em alguns destes estudos, os pais – e muitas vezes “o pai” – aparecem com papel decisivo na “socialização esportiva das filhas” (MENESSION, 2005, p.77). Segundo as trajetórias das mulheres analisadas por Silveira um “ponto de destaque na socialização das praticantes de futsal investigadas é a participação do pai. Muitas jogadoras afirmam que o pai participava do universo do futebol, e, muitas vezes, elas o acompanhavam” (SILVEIRA, 2008, p.74). A autora identifica, portanto, essa regularidade entre suas interlocutoras sintetizando que: “A socialização das praticantes de futsal que integram o Time tem muitos aspectos em comum: jogar na rua com meninos, a questão da naturalização da prática e a participação do pai. Essas são características importantes e recorrentes nesse aspecto” (SILVEIRA, 2008, p.75).

Na Vila pesquisada, por outro lado, certamente essa presença das meninas no futebol não foi gerada espontaneamente no interior deste grupo social ou apenas por força do convívio social no espaço, sendo possível considerar que as próprias programações esportivas ofertadas (formais e informais) sejam partícipes desta configuração. Mesmo assim, é preciso reiterar que esta parece ser uma experiência germinada num terreno fertilizado por uma configuração cultural específica.

Outro resultado da análise é que após os 14 anos, coincidindo com o próprio recorte etário normalmente utilizado pelas programações sociais, as meninas experimentem uma saga distinta dos meninos. Eles, mesmo com as alternativas de programações esportivas formais reduzidas, gozam de uma circulação e utilização mais ampla nos espaços públicos locais que, ainda que precariamente, permitem praticar esportes. Para as meninas, por sua vez, escasseiam-se as programações também, mas somam-se agora os constrangimentos para um posicionamento mais rápido quanto a seu papel social.

Mais estudos constataram dificuldades impostas às meninas, a partir da puberdade, para manterem-se envolvidas com o esporte (SILVEIRA, 2008; ADELMAN, 2003). A particularidade das situações que venho destacando em relação a estes estudos seria que, no caso da Vila, os constrangimentos envolvidos no afastamento das meninas do esporte não estão tanto numa representação do esporte como atividade inadequada para as mulheres, mas, antes, numa representação do papel da mulher no modo de vida do grupo social em questão. Embora o efeito prático possa ser semelhante, do ponto de vista da análise, o que está em jogo seria onde buscar os elementos que permitem compreender esta situação: na circulação de representações generificadas das práticas esportivas ou nas identidades de gênero em vigência no contexto cultural dos grupos populares?

Optando pela segunda alternativa, suspeito que podemos entender melhor que investimentos como os de Juliana, que completou o ensino médio técnico “sem nunca ter ficado grávida” – como orgulha-se a sua mãe –, podem assim ser questionados publicamente pelo pai e pelo noivo: “Para que estudar? O que importa é ter trabalho”. É preciso, assim, que as meninas respondam publicamente, em tempo menor que os meninos, a uma função: ser mãe, trabalhar fora ou manter-se em casa.

Juliana concluiu o ensino médio em dezembro de 2008, engravidou e foi demitida no início de 2009, “se juntou” com o noivo ao final do mesmo ano, alugando umas peças no porão do “armazém da escadaria”. Maria Luisa nasceu em novembro último e em dezembro encenou o “menino Jesus” no presépio de Natal do Projeto Escola Aberta. Inevitável refletir, por um lado, sobre o que significa tão cedo assim já estar começando a encenar o papel de um menino... (anotações de campo, 29 de dezembro de 2009).

Por outro lado, quando Maria Luisa interpreta Jesus, podemos pensar se não estamos diante de uma metáfora de nossas próprias análises: quantas outras Marias estão atuando, sejam em campinhos ou em presépios, mas encobertos sobre o manto de análises que tendem, ao ignorar as particularidades de certos cenários, a invisibilizá-las.

5.5 Conflitos com a mediação pedagógica dos jogos

As práticas e relações descritas a partir das brincadeiras de rua, da dramatização e da satirização da masculinidade e das formas de participar das meninas, possuem uma consequência na rotina das programações das instituições. Elas podem ser lidas como experiências socializadoras que provocam diálogos e tensões com os agentes que, além de suas próprias experiências, lidam com as normas valorizadas institucionalmente. Os estudos sobre meninos e meninas que vivem em instituições fechadas, como abrigos de proteção e nas FEBEMs, ilustram esses processos de socialização. As tensões são conflagradas pela demanda do espaço institucionalizado e de suas normas, perante uma experiência, anterior ou simultânea, vivida a partir de ordenamentos morais específicos das trajetórias sociais dos internos. Ao irem das ruas para as instituições, meninos e meninas carregam consigo, para dentro destas, a experiência da rua. Na percepção de alguns profissionais da área: “é mais fácil tirá-los da rua, do que a rua de dentro deles”⁷⁵.

Ainda não são frequentes estudos que se concentrem em dar atenção a este processo de interações nas situações em que as crianças mantêm-se frequentando alguma instituição social sem deixar de frequentar os espaços da família e das relações de vizinhança ou de pares. Enquanto nos abrigos e internatos, como instituições totais (GOFFMAN, 1990), as relações da rua ou da família estão simbolizadas no tempo e no espaço como experiências interrompidas, nos casos aos quais me refiro, as crianças podem no mesmo dia viver experiências na família, na vizinhança, na escola e noutra programação extra-escolar. A oposição entre estes pólos socializadores torna-se mais tênue e as experiências são segmentadas em espaços de tempo curtos, em horas diárias ou semanais.

Alguns debates no campo da educação chamaram a atenção para essa simultaneidade de espaços socializadores na experiência escolar das crianças (LAHIRE, 2008; THIN, 2006). Particularmente ocupados do tema da escolarização das classes populares, ao apontar para a hipótese de que “as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis”, sugere-se dar atenção ao “entretecer destas culturas” (BARBOSA, 2007, p.1062).

O reconhecimento de outras experiências culturais, no entanto, e de seu entretecer nas instituições, pode implicar em algo bem menos romântico do que aparenta. Numa manhã em

⁷⁵ Assistindo um desenho animado com minha filha (*Mogli, o menino lobo – 2*), ouvi a frase: “é mais fácil tirar um menino da floresta, do que a floresta de dentro do menino”. A frase é pronunciada pelo “pai adotivo” do menino que havia crescido na floresta, criado por animais.

que visitei a Escola, encontrei o professor de Educação Física, Simão, consternado com o que ocorrera alguns minutos antes de minha chegada. Ele havia dispensado a turma logo nos primeiros momentos da aula, quando uma bola que usava na atividade de aula teria sido roubada. Segundo Simão, uma parte da turma estaria envolvida no ato, já que a bola havia sido arremessada para fora da escola, para algum cúmplice que a recolhera no outro lado da cerca. Dizendo que a suspensão da aula se tratava de uma decisão controversa, Simão expressava um desconforto aumentado por conta de seu vínculo com estudos acadêmicos sobre a prática pedagógica em Educação Física.

Outro momento que ilustra as tensões objetivas no desenvolvimento das programações foi vivido por Paulo, outro professor de Educação Física que coordenava atividades esportivas de um Projeto de ampliação do turno escolar. Uma das oficinas do Projeto, iniciada dois meses antes, desenvolvia-se no horário da noite, nas quartas-feiras, e destinava-se a jovens acima de 14 anos. Numa destas noites em que fui até a Escola acompanhar as atividades do Projeto, deparei-me também com a suspensão da atividade. Encontrei Paulo, o vice-diretor da Escola e a professora coordenadora do Projeto, conversando sobre a ocorrência daquela noite. Paulo havia decidido suspender a atividade daquela noite por conta da recusa dos jovens em submeter-se a algumas regras quanto ao funcionamento das atividades. Estas regras envolviam, por exemplo, certos critérios para a formação das equipes e para a duração das partidas. Relatou que, logo ao reunir os jovens presentes passou a ouvir reclamações quanto à sua condução. Alguns teriam dito a ele que não precisava se envolver com o jogo, ficando ali com eles na quadra, bastaria apenas entregar-lhes a bola e cumprir seu horário dentro da escola. Teria ouvido também que “preferiam jogar como jogavam aos sábados, no Projeto Escola Aberta”. Não teria havido nenhum conflito físico, nenhum roubo de bola, e sequer chegou a ocorrer algum bate-boca muito ríspido. O que fizera Paulo cancelar a atividade foi a recusa dos jovens em reconhecer seu papel de mediador daquela atividade.

Para contextualizar sua reação, é preciso considerar que Paulo chegara à Escola Fátima cerca de dois anos antes e estabelecia uma relação particularmente próxima com os alunos. Tendo atuado por alguns anos como treinador de equipes universitárias, teria feito uma opção por vincular-se à rede municipal de ensino e por “trabalhar nesta realidade”. Sua proximidade com os alunos estava relacionada à sua sensibilidade pessoal e ao seu estilo brincalhão e disposto à interação física com os alunos (apertos de mãos, uma cutucada para implicar, um braço ao ombro para acolher), que o retribuía, respondendo suas provocações e brincadeiras da mesma forma.

Simão e Paulo vivenciaram conflitos semelhantes não apenas porque se debatiam entre suas atitudes e suas convicções: eles enfrentaram um comportamento coletivo que lhes retirou “o chão”, como me disse um deles. O roubo da bola, é provável que não fosse fruto de nenhum plano de toda a turma, assim como nem todos haviam se pronunciado quanto ao mérito na oficina de Paulo. No entanto, a maioria dos presentes em ambas as situações haviam legitimado, como grupo, um boicote ou uma rejeição ao que estava posto. Que fique claro que o que estava posto, por sua vez, não se tratava de nenhum sacrifício ou atividade antipática aos estudantes, como é de conhecimento público. Nem partia de uma figura frequentemente rejeitada pela posição de autoridade, como a diretora, se não ao contrário, de uma figura que desfruta, tradicionalmente, de certa popularidade *a priori* com boa parcela de alunos – cuja explicação, conforme sugeriu Zaluar (1995), poderia ser por atuar num tempo/espaço pedagógico que rompe com o a distância física e com o lugar simbólico típico do professor de sala de aula⁷⁶. Mais do que isso, tratavam-se de professores que “se importavam”, para utilizar a expressão de uso comum em meio aos agentes sociais para referir o comprometimento com seu público.

É bastante comum que as questões envolvidas nestas cenas possam ser resumidas, por certas leituras, apenas a questões da ordem das estratégias metodológicas. Haverá sempre a possibilidade de pensar que está no professor, nas suas compreensões pedagógicas e em suas escolhas didáticas, a saída para impasses deste tipo. Independente do que se pense disso, contudo, a questão colocada é da existência de um outro – os alunos ou os jovens – e da própria experiência cultural que dá suporte para suas práticas.

Assim, mais importante que o ato do roubo da bola, ou seu novo dono, o que estava em jogo para a turma era não quebrar certa lógica de conduta local, na qual a lealdade ao professor não teria porque ser maior do que aos protagonistas do roubo. Por sua vez, os jovens da oficina de Paulo diziam-lhe de uma preferência por um jeito de fazer as coisas, que faz sentido para eles e que, segundo julgavam, até pouparia Paulo do trabalho. Neste sentido, vê-se que a determinação pedagógica dos professores e a identificação com seu público não é só o que está em jogo. Em ambas situações podemos desconfiar que há, nos comportamentos coletivos, a vigência de códigos e preferências locais difundidas através de interações entre iguais, no contexto da Vila. Os espaços de sociabilidade, como jogos aos finais de semana, atualizam estes códigos e preferências e, ao fazerem isso, tornam-se também espaços socializadores.

⁷⁶ Particularmente, não me parece esse um atributo fixo e exclusivo do Professor de Educação Física. De qualquer forma, refiro-me a certa popularidade desta imagem genérica dos profissionais da área.

Seguindo, portanto, nesta linha que valoriza conflitos, até rotineiros, como momentos privilegiados para ver estas diferentes experiências culturais em movimento e interação, quero retomar a análise de uma situação que considero exemplar. Ela narra um desencontro entre o *olhar pedagógico* de professores e estagiários de Educação Física, de um lado, e a *lógica de jogar* dos frequentadores do Projeto Escola Aberta, de outro. Ela talvez ajude a explicar o que os jovens da oficina de futebol de Paulo queriam dizer com: “deixa a gente jogar que nem a gente joga no “Escola Aberta”.

O jogo de bola no Escola Aberta⁷⁷

As quadras principais estavam tomadas pelos maiores e algumas crianças procuravam lugares alternativos dentro da escola para jogar ou brincar. Num dos “cantos” da escola possível de praticar futebol, quase dez crianças disputavam a utilização do espaço. Dois meninos maiores tomam conta, iniciando um “gol a gol”, até que proponho que a gente organize para que todos joguem. Os que se manifestam, falam que queriam jogar entre si, em duplas e revezariam o time perdedor. Os *convenci* que, jogando juntos, jogariam mais tempo todos. A briga continuou agora para dividir os times, alguns querendo escolher as equipes, outro me pedindo para que eu as definisse. O jogo finalmente inicia [...]. Quando uma das equipes marca o seu terceiro gol, um menino anuncia que a partida havia acabado: “próximo, próximo!”. Não entendi, mas aí percebi que, entre as crianças que observavam a partida, já havia uma organização para a formação de novos times para entrar no lugar da equipe que perdera. O Beto, que estava fora, diz ao Miro e ao Binho, integrantes da equipe que acabara de perder, para ficarem em “quadra” e com mais duas crianças formam um novo time. Então sugeri que outros que haviam estado fora do primeiro jogo entrassem no time que jogaria agora, mas não aceitaram dizendo que já havia uma fila dos que iriam escolher os próximos times (01/10/2005).

Situação semelhante a esta, que se refere ao primeiro contato que estabeleci de perto com o jogo das crianças do Projeto Escola Aberta, se repetiu numa das últimas observações até então realizadas, já um ano depois: o estudante de Educação Física (recém chegado no Projeto) procurava convencer que aqueles que estavam de fora do jogo fizessem um único time para entrar no lugar do time perdedor, mas a reação foi imediata daqueles que já estavam inscritos para escalar os próximos times. Perguntei a alguns meninos quem eles escolheriam para seu time: “tem que vê na hora”; “vou tirar um do time que perde e entrar”.

Não aconteceram combinações antes de iniciar esses jogos – nem tampouco em mais quatro jogos observados em outros dias com variações nos grupos de crianças – que explicitassem que o jogo acabaria quando uma equipe fizesse três gols e que a próxima equipe a entrar seria escolhida por algum menino que estivesse fora. *Aquele que escolhe o próximo*

⁷⁷ Texto parcialmente publicado em Thomassim (2007).

time chegou a estar definido, numa das situações observadas, para até as próximas quatro partidas. Assim, poderia se esperar que se formasse uma grande fila de *próximos escolhedores* de time, na medida que qualquer interessado em escolher o time (normalmente após informar-se de como estava a fila *daqueles que escolhem*) podia anunciar que ele montaria o time seguinte.

No entanto, em todos os casos observados existem crianças que não se colocavam nesta fila, mas aguardavam serem escolhidas. Outra situação comum é que não se mantinham grupos muito grandes durante muito tempo aguardando a oportunidade de jogar, considerando que alguns faziam uma leitura das suas possibilidades de serem escolhidos nos próximos times (“sei que ele não vai me colocar no time” – dizia Bruno, prevendo as escolhas de Vitor) e também do tempo que levariam para chegar a sua vez de escolher. Neste caso, alguns resolveram circular em outros espaços da escola, por outras atividades (vôlei, dança, rodas de brincadeiras) ou tomar água ou simplesmente descansar, mesmo que depois voltassem ao ambiente do futebol.

Quem é escolhido? Chegando sua vez, *aquele que escolhe* poderá escolher jogadores para sua equipe entre os que estavam fora e entre os perdedores da partida recém encerrada. Podia acontecer de algum menino ficar em quadra por vários jogos, mesmo a sua equipe perdendo sempre: neste caso ele era escolhido para continuar em quadra porque “joga bem” e ajudava a tornar o próximo time mais forte. É comum inclusive que mais de uma criança do time perdedor fosse escolhida para continuar em quadra, embora aquelas que aguardavam sua vez de jogar também fizessem pressão ou se oferecessem *àquele que escolhia* para serem escolhidos⁷⁸. Essa pressão não é necessariamente explícita, mas envolve também reconhecimentos pela habilidade técnica (“sempre que chega ele tem vaga” – referência feita por Vitor ao Miro), amizades e relações de poder.

Estas relações, por sua vez, estão longe de se resumirem ao uso da força ou à idade, mas envolvem questões que situam Tião (13 anos), por exemplo, como portador de uma espécie de currículo respeitável, em que conta tanto uma imagem sobre suas experiências vinculadas às proezas e conflitos do universo da rua (ele é *acusado* por professores e funcionários de participar de atividades “ilícitas”), como as relações de alianças e convívio que Tião possui (ele é apontado por moradores como protegido de adultos ligados ao crime).

⁷⁸ E em uma observação ficou muito evidente que o menino que fazia a escolha pretendia, inicialmente, manter a formação do time perdedor e tirar apenas um para que ele entrasse. Conforme se aproximava o momento de escolher, no entanto, vários meninos que chegavam tinham reconhecimento pela habilidade ou por questões de amizade, e *inevitavelmente* foram escalados por ele.

Esses elementos colocam o menino numa categoria específica de reconhecimento, a ponto de sempre sair jogando em times mesmo entre os adolescentes mais velhos e jovens adultos.

Assim, enfim, o critério de escolha dos jogadores pode ser também a amizade ou a parceria e não apenas “ser bom”, pois um bom jogador pode estar *marcado* por *aquele que escolhe*, o que significa que a exclusão pode incluir a retaliação (“ele nunca me escolhe”, reclamava Bruno), antipatia (“não vou com a cara dele” – justificava Vitor) ou rixa (uma briga durante uma partida anterior ou fora de jogo). Desta forma, *aquele que escolhe* não se compromete com uma ordem de chegada dos participantes, mesmo não sendo indiferente a ela.

E quem nunca é escolhido? Antes de identificar os que não eram normalmente escolhidos, identifiquei que alguns, sempre que saíam de quadra, após uma derrota, se inscreviam para escalar um novo time. Relacionado à observação direta do desempenho nas partidas, este dado indica que aqueles considerados “ruins” antecipavam-se em colocar-se na fila dos *escolhedores*. Assim, um jogador considerado ruim, excluído na formação de outras equipes, terá sempre a oportunidade de estar numa equipe quando chegar sua vez de fazer a escolha. E sua escolha, embora pudesse estar movida pela retaliação ou amizade, parece passar mais por montar uma equipe forte, com chance de vencer, pois essa seria também sua chance de jogar outras partidas consecutivas.

Há ainda um fator importante: a equipe sempre era definida na hora de entrar para jogar. Até a partida em andamento não estar concluída, *aquele que escolhe* não sabia quem estaria disponível à sua escolha dentre os que estavam em quadra. O que significa também que o momento objetivo da *escalação* está sempre (de)limitando as possibilidades de escolha: pode-se escolher alguém considerado “ruim”, para completar o time, ou pode ser que alguém que estava jogando desistisse, ou ainda que outros chegassem e se acrescentassem às opções, etc.

Ainda presenciei situações em que alguém que estava na partida foi retirado *por aquele que escolheu* o time (e trocado por alguém de fora) porque segundo seu juízo (ou de alguém que o influenciava) não estava “levando a sério” o jogo. Mas essa atitude, no entanto, não era aplicada a qualquer um, nem era frequente, pois não levar a sério o jogo foi algo pouco registrado nas observações.

Ao todo, durante o período de um ano (entre 2005 e 2006), reuni registros referentes à participação sistemática de dezenove crianças de sete a 13 anos de idade, (cinco meninas e quatorze meninos) e entrevistei seis meninos. Na sequência das atividades de campo da pesquisa (entre 2007 e 2009), frequentemente eu dava uma espiada nos jogos de futebol que

ocorriam no Projeto Escola Aberta, como que preservando certa margem de dúvida quanto à permanência deste modelo de jogo de futebol descrito. Nestas observações, manteve-se a coincidência com a maioria dos aspectos já apontados, de modo que as novidades em meus registros de campo foram a variação dos grupos de praticantes.

5.5.1 Entre o esporte pedagogizado e o jogo de bola num sábado pela tarde

Há uma efervescente discussão sobre o tratamento pedagógico do esporte na educação física escolar. Uma parte das recomendações mais usuais, especialmente quando uma proposta de ensino do esporte baseia-se na apropriação de sua dimensão prática, envolvem a não exclusão dos alunos destas atividades, ou nenhum privilégio quanto ao tempo de atividade de cada um, se possível, todos jogando quantidades de tempo mais ou menos equivalentes. Outra destas recomendações diz respeito a como proporcionar uma divisão equilibrada das equipes que jogaram, sendo o professor tanto aquele poderia garantir este equilíbrio, como quem poderia proporcionar que este próprio fato fosse objeto de discussão com os alunos. Outros aspectos geralmente são determinados por fatores que não dependerão da vontade do professor, nem dos alunos, como o tempo e o espaço disponível para uma aula. Cabe ao professor um aproveitamento racional e pedagógico do tempo e do espaço, o que implica que participem de um jogo tantos quanto for possível (pela regra e pelo espaço disponível) no tempo disponível de uma aula⁷⁹.

Munido destas convicções, ao deparar-se com a forma descrita de jogar futebol, invariavelmente a primeira reação dos professores e estagiários foi a emissão de um juízo quanto aos efeitos excludentes do sistema utilizado, além do mal aproveitamento do tempo e, por vezes, do espaço. O debate poderia ser extenso, além de impróprio a este trabalho, no que se refere aos desafios colocados para uma abordagem pedagógica do esporte como componente curricular da Educação Física, mas me parece importante chamar atenção para duas questões. A primeira refere-se ao fato de que a produção da Educação Física a este respeito investiu em um debate pedagógico centrado no papel do professor e das suas escolhas (epistemológicas e pedagógicas) de como abordar o esporte. Essa prioridade se deu, por outro

⁷⁹ Essa afirmação baseia-se em observações limitadas ao contexto deste trabalho e também na minha trajetória como estudante de Educação Física. Podemos basear-se também em Scherer e Molina Neto, quando informam que, segundo resultados de pesquisa em escolas públicas no Rio Grande do Sul sobre o conhecimento pedagógico de professores de Educação Física, prevalece uma abordagem recreativa do esporte, caracterizada também por “esforços dos professores em fazer todos [os alunos] participarem” (SCHERER, MOLINA NETO, 2000, p.78).

lado, sem investir na discussão de um fazer pedagógico sustentado no que Molina Neto e Molina chamam de capacidade de escuta, caracterizada por uma “atitude pessoal e docente” que implica “sobretudo, compreender os fenômenos na perspectiva e na lógica de seus protagonistas” (MOLINA NETO, MOLINA, 2002, p.61). Isso permite compreender que, entre estagiários e professores, a forma das crianças jogarem futebol não seja valorizada como objeto de interesse pedagógico e, ao contrário, seja entendida como problema a ser resolvido ou contornado, como *mania* ou *jeito que atrapalha*, especialmente, porque antipedagógico.

A segunda questão é quanto à premissa de que as abordagens sobre o esporte no contexto escolar sejam transferíveis para a atuação no contexto *não escolar*. Vale pontuar que o debate sobre a especificidade da atuação profissional no âmbito de lazer no Brasil (igualmente, deslocado do tema desta pesquisa), caminhou no sentido de formular orientações e princípios político-pedagógicos que respondessem porque e para que atuar neste âmbito. Neste caminho, algumas formulações que se somaram e polarizaram as proposições para a atuação neste campo profissional podem ser representadas, por exemplo, pelas noções de *educação pelo e para o lazer* (MARCELINO, 1987), *pedagogia da animação* (MARCELINO, 1990), *lazer como prática de liberdade* (MASCARENHAS, 2004) e *animação cultural* (MELO, 2006). Contudo, em que pese a relevância deste debate, ele tende a centrar-se mais nas razões da intervenção, em detrimento de discutir e compreender as circunstâncias e contextos em que estas intervenções ocorrem e o que elas representam e demandam destes profissionais.

Desta forma, quero retomar a necessidade de atenção às tensões e desencontros gerados pelas preferências das crianças e jovens em relação a como jogar futebol, em tal ou qual momento. Mais especificamente, vale perguntar que diferença pode existir entre jogar futebol numa aula de Educação Física e jogá-lo aos sábados pela tarde no Projeto Escola Aberta? Busco agora refletir isso a partir do diálogo com estudos que indagaram as lógicas de jogar de praticantes de futebol no âmbito do lazer.

5.5.2 *Uma análise das lógicas de jogar*

Quantos jogam? Quem joga? Por quanto tempo se joga uma partida? Essas são questões tratadas com importância em estudos etnográficos sobre grupos de adultos que vivenciam o esporte no âmbito de suas atividades de lazer. Levando em conta que “a ideia, nesse caso em que se privilegiam as práticas, é pensar os códigos a partir delas” (Damo, 2005,

p.49), comparar resultados de estudos etnográficos anteriores torna-se útil, então, para que, a partir das diferenças e particularidades da prática de um grupo social em relação ao esporte, se iluminem as interpretações das práticas encontradas em universos distintos.

Stigger (2002, p.186), em pesquisa junto a três diferentes grupos⁸⁰ praticantes de futebol (dois deles) e de vôlei (o terceiro grupo), identificou que diante dessas questões os integrantes dos grupos desenvolvem estratégias específicas que, às vezes, vão “além de realizar procedimentos rotineiros que visam tornar os jogos interessantes”, chegando a formalizar esta intenção em normas que orientam a constituição e convívio do grupo. Em nosso caso, com crianças, a própria caracterização destas como grupo⁸¹ se distancia muito das configurações de grupo pesquisadas pelo autor, por tratar-se de outro segmento social, etária e culturalmente falando. Porém, as variações que Stigger identificou entre os grupos, no sentido de operarem com critérios sobre quem joga e o tamanho das equipes – desde o futebol praticado entre grupos de desconhecidos cujo anonimato e a informalidade do espaço era em si um elemento determinante nessas questões do jogo, passando pelos praticantes de vôlei que buscavam a divisão equitativa das equipes e que, no ajuste do tamanho das equipes ao tamanho da quadra, procuravam garantir a motivação para o jogo, até a inscrição das normas nos estatutos do grupo de praticantes de futebol na praia (Caídos na Praia) – indicam que nestes casos, com menor ou maior flexibilidade dos seus praticantes nas questões em debate, o esporte não se configura determinantemente nem a partir de supostas características intrínsecas ao fenômeno (uma essência do esporte), nem a partir de atributos universais da sociedade moderna (como as relações sociais capitalistas) (Stigger, 2002).

Da mesma forma que o autor, ao invés de tomar o esporte institucionalizado como referência e localizar o estágio que o futebol das crianças se encontra em relação às “regras”, é necessário tomar a prática nos termos de seu contexto e localizar que se trata de um jeito de jogar com *organização e regras próprias* e não de um jogo *carente de ordem e de regras*. É nessa mesma perspectiva que Damo (2005, p.49) refere-se ao que chama de “futebol sem público” destacando que “a impressão, à primeira vista, é que as peladas não possuem códigos, quando na verdade eles são estabelecidos situacionalmente, com implicações mais ou menos evidentes na dinâmica do jogo”.

⁸⁰ Foram estes nominados assim: Anônimos (futebol no parque), Grupo do Castelo (vôlei) e Caídos na Praia (futebol na areia).

⁸¹ A configuração da participação da comunidade no Projeto Escola Aberta na Vila Fátima se caracteriza pela circulação espontânea e irregular de uma grande quantidade de pessoas – oscilando entre 100 e 300 pessoas numa tarde, sendo crianças em média mais de 60% delas crianças – onde quase todos se conhecem e participam conjuntamente das atividades, mas em torno de relações mais amplas e compulsórias do que aquelas de seus grupos de amigos, menores, mais coesos e voluntários.

O futebol *jogado* pelas as crianças no Projeto Escola Aberta, no aspecto referente a forma de escolher as equipes mantém distância dos exemplos oferecidos por Damo (2005, p. 49-51). Numa das situações descritas pelo autor, essa forma se daria a partir da escolha dos presentes, de forma alternada, por dois participantes. Também se diferencia, neste caso, quanto à forma daqueles que não estão em quadra participarem: o revezamento de alguém que está jogando com alguém que está fora; ou, quando existe muitos de fora, uma divisão do grande grupo em três equipes. Há também diferenças quanto ao fato de que num dos casos a equipe vencedora só ficaria em quadra duas partidas consecutivas, ao invés de permanecer em quadra sempre que fosse vitoriosa. Da mesma forma, nas análises comparativas realizadas por Stigger, é possível dizer que dentre as formas de escolher as equipes, nenhuma se aproxima daquela que descrevemos como praticada pelas crianças da Vila Fátima.

Estas diferenças encontradas, que são aparentemente *apenas* referentes às formas de escolha das equipes, cabem ser pontuadas, retomando os procedimentos utilizados pelas crianças, a fim de enfatizar suas consequências na experiência em análise. Assim, o sistema de organização de jogos envolve, como procurei descrever, uma normatização das seguintes relações: a) quem escolhe o time é quem se anunciou para tal numa ordem de espera; b) este não é impedido de escolher, mesmo sendo considerado “ruim”, ou quando não tem tanta proximidade ao grupo que está jogando e até, em muitos casos, quando está numa faixa etária abaixo do grande grupo (por exemplo: possui 12 anos e o grupo que está jogando chega a ter uma média de 16 anos); c) o revezamento das equipes se dará sempre trocando o perdedor e ficando em quadra o ganhador; d) o ajuste da duração da partida se dará por quantidade de gols (até 3).

5.5.3 *Um jogo com as lógicas de analisar*

Seria possível compreender por que a partida termina em três gols e por que um menino que está fora não monta a equipe com os demais que também estão? Também poderia ser perguntado por que, em diversos casos, mesmo quando o espaço permite que se jogue com mais jogadores em cada time, as crianças preferam jogar com equipes menores (duplas ou trios). Entretanto, se as interpretações que interessam aqui residem mais nos significados do que numa *razão* ou *causa*, é preciso evitar a busca por respostas demasiadamente explicativas das ações dos praticantes.

Trata-se mais de jogar com as lógicas de análise, admitindo a hipótese de que estas práticas permitem refletir sobre as tensões entre as experiências culturais das crianças e as programações institucionais destinadas a elas. Neste caso, relacionar a forma como organizam seu jogo ao desconhecimento das crianças sobre o esporte ou as suas experiências esportivas limitadas, seria a primeira armadilha de um olhar *adultocêntrico*. As conversas com as crianças indicam que as experiências e conhecimentos que possuem permitem-lhes – se não uma escolha racionalizada – um reconhecimento de diferentes formas de jogar e dos contextos em que são praticadas, destacando, pelo menos, três configurações de jogo: *o campeonato, a aula (ou treino) e o Escola Aberta*. A reprodução, sugerida pela aparente relação irrefletida com o jogo, é também rompida pela capacidade de crianças maiores e de adolescentes reajustarem as normas às situações (diminuir o número de gols para terminar a partida ou regulá-la por tempo – em 10 minutos, por exemplo). Estes são também os que realizam mais negociações e interlocução com a figura do professor, admitindo mudanças dependendo do contexto.

A relação *tempo e espaço* em jogo envolve o fato de que, para a criança, que encontre-se num ambiente *familiar*, independe que o Projeto lhe autorize a usar o espaço para suas atividades de lazer⁸². O professor, por sua vez, tende a ver a administração do tempo associada à sua presença física, ao seu tempo disponível ali, quando se pretende que todos participem ou que as oportunidades sejam para todos dentro de determinado tempo. Mas a presença das crianças não está subordinada ao tempo do projeto, a ponto de submeter todas as formas de participar à lógica deste. Por exemplo, o tempo de uma partida definido em três gols, poderia ser interpretado como uma norma voltada a garantir uma maior participação num mesmo período de tempo. Mas a observação participante ajudou a perceber de outra forma essa norma já nas primeiras situações, pois “mesmo que estejam poucos a esperar pelo fim da partida, ainda assim a mudança de time acontece: se reinicia o jogo, se contam as vitórias, se desafia o ganhador” (Registros de campo, 12/11/2005). Neste olhar, onde o que se destaca é uma forma particular de lidar com a motivação e o interesse para jogo, é possível dialogar com a interpretação de Stigger (2002, p.187) sobre “a ação dos jogadores, ao formarem equipes eqüitativas: é a intenção de encontrar uma satisfação emocional, obtida pelo desenvolvimento de uma configuração de jogo que conduz a um nível de tensão que consideram agradável”.

⁸² Como disse Chico, “os guardas deixavam a gente entrar para jogar antes do Escola Aberta”. No entanto, quando se trata de ter acesso ao material esportivo ou de ter uma ameaça quanto ao tempo de uso do espaço, existe reconhecimento das relações de forças: “quando a gente traz a bola, daí é só a quadra do colégio que a gente precisa”.

Podemos pensar também na descrição de Florestan Fernandes sobre os procedimentos adotados pelas crianças para dar andamento aos jogos e brincadeiras em grupo. Nesse registro, o autor descreve um conjunto de procedimentos que são utilizados pelas crianças para definir quem ficará com um papel de destaque ou com uma tarefa ingrata na brincadeira. Ele destaca que

A finalidade desses folguedos é a recreação. Se cada vez que fosse necessário preencher posições [nos jogos e brincadeiras] os imaturos tivessem que resolver, fisicamente, pela “lei do mais forte”, a sua distribuição, o folguedo perderia a própria razão de ser e, com ele, o seu sentido recreativo. [...] A única maneira de solucionar o problema, compatível com a própria natureza do agrupamento, seria uma solução que, por si mesma, representasse uma agradável introdução ao folguedo (FERNANDES, 2004, p.212).

A partir destas *pistas*, pode-se dizer que o jogo de futebol observado, em determinadas situações, revela-se como uma forma de jogar deliberadamente diferente de outras formas que as crianças conhecem e de outras formas que escolhem jogar noutras situações (alguns meninos organizaram o jogo entre crianças pequenas, usaram outros critérios).

Como um tipo de futebol que se poderia chamar de *bricolado* (DAMO, 2005), é preciso ser entendido na particularidade das normas utilizadas pelas crianças. Stigger (2002, p.190), oferece outra pista, quando localiza um tipo de sociabilidade “fundada numa relação de cooperação pela oposição”. Isto contribui para interpretar as relações em torno do jogo das crianças como vinculadas a uma forma específica de *jogar, estando fora da quadra*. Diferente das situações em que existem três equipes definidas revezando as partidas, ou quando alguém que está fora faz trocas com alguém que está jogando, aqui a participação no jogo de quem está ausente na quadra se dá na figura *do próximo a escolher*, da seguinte forma: i) o fato de ter alguém para escolher o próximo time dinamiza o jogo (promove a tensão sob o jogo em andamento); ii) por outro lado, em geral, sua escolha alivia tensões fora da quadra que poderiam intervir no jogo, como é o caso quando a decisão da próxima equipe não cabe a ninguém em particular (exemplo em DAMO, 2005, p.50); iii) *o próximo a escolher* possui um papel central para que o jogo – entendido para além de uma partida – mantenha-se em equilíbrio: é sempre hora de fazer um time superior ao que venceu a última partida. Configura-se, assim, *uma extensão do jogo no lado de fora da quadra*.

É possível que esta análise arrisque-se em enfatizar a dinamicidade do jogo, sugerindo talvez um funcionamento ou um sistema, que prescindir de sujeitos. No entanto, tenho em mente a ponderação de Lovisolo (1995) quando afirma que ser funcionalista não significa estar sempre errado. Portanto, entre os motivos para tal ênfase podem estar o próprio automatismo pelo qual o modelo de jogo se manifestou nas situações observadas, já que praticamente não observei negociações quanto à forma de jogar. Por outro lado, esta ênfase também é fruto de um interesse em tomar este dado pelo seu potencial heurístico, ilustrando lógicas que participam do empreendimento de uma forma de jogo de futebol.

Assim, como caso particular ele serviria, por exemplo, para destacar um equacionamento entre as contingências e a sensação emocional envolvida no jogo. As contingências apresentam um número grande de interessados em jogar (às vezes, crescente ao longo da tarde), um reduzido espaço físico disponível para tal (diferente de grupos que alugam por hora uma quadra ou um campo de futebol) e uma disponibilidade de tempo que é circunstancial e comunitária (não depende do investimento de tempo fixo, pontual e regular de certos indivíduos específicos). A forma de jogar é, portanto, pública e a participação não precisa ser burocratizada, pois está disponível. Não se investe tempo e energia em retomá-la a cada momento, que seria um certo desperdício. Nem é o caso em que a escalação de uma equipe coloque a prova todo o tempo quem é *bom de bola*, ou com quem se tem mais vínculos, ou a quem se deve favor, obrigação ou respeito. Isto não porque estes elementos não estejam envolvidos ou não sejam valorizados, mas porque é mais dinâmico que se opere desta forma, do que operar qualquer outro modelo de seleção e revezamento de equipes.

Não há descoberta nisso. Esta forma de jogar foi reconhecida em muitos lugares em que tive oportunidade de relatá-la, sendo comum a muitos que conhecem ou convivem com práticas informais de futebol. Neste sentido, é importante destacar este sistema de organização de jogo operado pelas crianças, que embora seja manipulado por decisões e compreensões das próprias crianças, ele é vivenciado também por grupos etários de sociabilidade que estão próximos das crianças. Não se trata, definitivamente, de uma invenção aleatória das crianças, e, por sua vez, enxergá-la como uma prática a qual reproduzem não lhes rouba um papel ativo, se a entendermos na perspectiva de uma reprodução interpretativa (CORSAO, MOLINARI, 2005).

Assim, não se tratando, portanto, de uma descoberta, mas de uma reflexão sobre seu significado, o interesse na descrição desta prática é para pensá-la em sentido político no contexto estudado. As referências às práticas populares, no âmbito dos debates sobre

intervenção em educação física, esporte e lazer – seja nos domínios escolares seja não escolares – seguidamente aparecem marcadas pela conduta intelectual que Fonseca entende como um tipo de “recusa etnográfica”, na qual as populações pobres são descritas por uma “hiposuficiência cultural”, que se expressa pela utilização de conceitos preestabelecidos para destacar suas carências, ausências e faltas e por um posicionamento normativo quanto a como deveriam viver (FONSECA, 2006).

Isto remete também a pensar em que *lugar* podemos entender que esteja situado o futebol nos sábados pela tarde (ou nas quartas-feiras pela noite) proporcionado, por exemplo, pelos projetos Escola Aberta e Cidade Escola. Seria no lugar institucional nos quais foram concebidos, em que estas atividades têm seu sentido sugerido pela definição de “oficinas pedagógicas”?

O que destaco, portanto, é a insistência de crianças e jovens em jogar desta forma, em certos espaços e tempos, como uma experiência cultural cuja lógica encontra-se dissociada das lógicas de colonização do tempo não escolar e de seus discursos. Cujos efeitos, por sua vez, são pequenas resistências que se impõem aos programas, sem mesmo que os sujeitos estejam preocupados em resistir (SCOTT, 2000 e 2002). É como se questionassem de quem deveria ser a prerrogativa por conduzir estes jogos, levando em conta que já jogam de outras formas quando estão em aula ou no campeonato. Ao posicionarem-se assim, colocam em cheque uma verdade cara aos preceitos e justificativas de certas programações sociais: a de que, aos sábados pela tarde, ou às quartas-feiras pela noite, para jogar como jogam prescindem de um pedagogo do esporte ou ao menos dos modelos pedagógicos e institucionais de vivê-los. Mais ainda, sentem-se legitimados a imporem sua preferência por esta dinâmica diante de programações pensadas para propiciar-lhes valores e virtudes dos quais seriam carentes, como a solidariedade, a paz e a cidadania. Mesmo existindo as lógicas “dos projetos”, os frequentadores (neste caso, as crianças) estabelecem usos e táticas no interior destes e, através delas, negociam sentidos às práticas que experimentam.

6 TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA PARTICIPAÇÃO

Miro, Binho, Vanessa e Mônica têm em comum em suas trajetórias o fato de morarem na mesma vila e de terem estudado na mesma escola de Ensino Fundamental. Apesar de alguma variação entre suas idades, todos são adolescentes e todos mantêm participação em programações sociais esportivos, além de também frequentarem (esporadicamente) o espaço da Escola Fátima nos finais de semana. Outra característica comum nas suas experiências é o envolvimento que têm com escolinhas de futebol.

Esses aspectos em comum, no entanto, não permitem supor que compartilhem os mesmos sentidos de tais experiências. Ao menos é meu propósito, ao reuni-los, mostrar seus conhecimentos quanto à participação no esporte e nas instituições, destacando as nuances diferentes que eles estabelecem no que se refere à relação com os agentes institucionais, ao envolvimento e às expectativas com as programações. Tento apreender cada um desses aspectos que os diferenciam, descrevendo parte da trajetória e do cotidiano desses meninos e meninas, ressaltando tanto as alternativas que estão dispostas a eles no cenário de oferta de projetos sociais, quanto como eles se colocam diante de tais ofertas.

Minha descrição é conduzida pela tentativa de destacar certos contornos que distinguem as experiências vividas entre si. Por um lado, procuro traduzir os sentidos atribuídos pelos adolescentes às suas experiências em projetos sociais e outros espaços esportivos. As descrições, portanto, acentuam aspectos que parecem centrais nessas diferenças. Mas, por outro lado, tais ênfases são mais um recurso da análise do que uma tradução, como tal, da própria experiência. Assim, para que não me limite apenas à apreciação de seus pontos de vista, conforme recomenda Bourdieu (1997), apresento-os como casos que, localizados num determinado lugar social, também revelam experiências geradas a partir das interações entre as políticas institucionais e as práticas e crenças ancoradas em certo modo de vida compartilhado pelo seu grupo social.

Aproximações aos casos

Já havia tido contato com Miro e Binho em anos anteriores, no início desta pesquisa, o que facilitou minha aproximação, embora eu tenha me envolvido com suas histórias de uma forma que não havia planejado. Sabendo de suas participações em atividades esportivas, eu

tentava encontrá-los e acompanhá-los, mas como tantos outros que eu havia listado nessa fase da pesquisa. Foi durante essas minhas investidas, buscando aproximação, que pude acompanhá-los num momento particular de suas trajetórias, quando tentavam uma oportunidade na escolinha de um clube de futebol da cidade. Foi a partir desse momento, principalmente - quando fui parte da experiência que tiveram, uma vez que, como veremos, fui solicitado a ajudá-los de diversas formas – que recolhi um material empírico que permite as discussões a seguir.

Em contrapartida, para que eu tivesse uma proximidade maior com as experiências de Mônica e de Vanessa, ou mesmo de outras meninas, meus investimentos precisariam ser maiores do que aqueles realizados com os meninos - fosse por meus próprios pudores sobre como me aproximar, fosse pelos limites objetivos que existiam para interagir - considerando que elas participam desse tipo de atividade em menor número, como discutido no capítulo anterior.

As duas eram reconhecidas publicamente na Vila e na Escola por seus desempenhos no futebol, tendo-se como diferença o fato de que, Vanessa frequentou escolinhas de futebol desde os 9 anos, enquanto Mônica as frequentou, apenas próximo de completar quinze anos de idade.

Tive um contato mais próximo com Vanessa, quando ela já estava treinando em uma equipe de futebol da cidade, a caminho daquilo que se poderia tomar como futebol feminino profissional, embora mantivesse o vínculo semanal com a equipe de futsal de um projeto social esportivo. Mônica, por sua vez, já era mais próxima a mim por frequentar mais seguidamente as programações do Projeto Escola Aberta, desde 2005, quando da minha atuação na implantação do mesmo. Tive a chance, portanto, de acompanhar seu ingresso numa escolinha de futebol e de vê-la desistindo também. Algumas informações no quadro a seguir (11) reúnem as atividades que os adolescentes frequentaram:

Categorias	Miro	Binho	Mônica	Vanessa
Idade	15	14	15	17
Escolaridade	Sétima série	Sexta série	Concluiu o ensino fundamental, não frequentou o ensino médio em 2009	Primeira série do ensino médio
Programação Esportiva que frequentou (na escola ou em projeto)	Show de bola, oficina de futebol do Projeto Cidade Escola	Planet Ball – parceria com AFASO, Oficina de futebol Projeto Cidade Escola	Escola Aberta	Show de Bola
Escolinha de Futebol	Clube São José	Clube São José	Vasco da Gama – Escolinha franqueada	Escolinha do Inter, Porto Alegre Futebol Clube
Instituição Assistencial	SASE ALAN	SASE AFASO	AFASO	ALAN

Quadro 10 - Informações dos casos (referentes a 2009)

6.1 Entre jogar bola e treinar: oportunidades ou preferências

Mônica mora com a mãe, o pai, três irmãs mais novas e três irmãos; dois são os mais velhos e o terceiro é o caçula da família. Sua casa fica sobre uma oficina mecânica, na rua principal da Vila; possui três quartos, um banheiro, uma cozinha, uma sala de entrada dividida por uma meia-parede com uma sala mais ampla e, por fim, uma área coberta, onde outra meia-parede funciona como para-peito em sua face para a rua, permitindo uma visão privilegiada para o leste. A casa, embora grande para os padrões locais, não possui acabamentos, como o reboco externo ou interno nas paredes e como o piso no chão da sala, esta mesma possui um conjunto de sofás, mas não apresenta decoração ou estantes.

Seu pai trabalha como pedreiro e sua mãe trabalha nos afazeres domésticos. Os dois irmãos mais velhos, com dezessete e dezoito anos, concluíram o Ensino Fundamental e um deles está cursando o Ensino Médio, enquanto o outro, segundo a mãe, “só quer saber de pagode”. O relato de outro morador, entretanto, diz que ele acabou se envolvendo nesse período com o “pessoal da boca”, ou seja, do tráfico. Os pais pensaram em deixar a Vila, em 2009, e o motivo que os teria levado a colocar a casa à venda com a finalidade de ir para outra cidade, no litoral norte do Estado, teria sido o envolvimento desse filho com a venda de drogas. A intenção da venda da casa e da mudança, confirmada por Mônica, foi abandonada meses depois. O casal tem ainda uma filha mais velha, que mora com a avó, a algumas quadras dali, ou como diz Mônica, com certo ar de deboche, “ali no beco do tráfico”.

Suas três irmãs mais novas estão cursando o Ensino Fundamental, também o menino caçula, todos na Escola Fátima, como Mônica. Sua mãe, Marlene, com trinta e quatro anos, estudou na mesma escola “na época era um coleginho de madeira”, mas não frequentou ensino médio. Mônica, que estava, nesse momento, na oitava série, diante de minha pergunta se estava no último ano naquela escola, confirmou que sim, mas disse – com um sorriso irônico – que iria *rodar*. Perguntei por que e ela respondeu que *rodaria* por faltar à aula. Sua irmã contou que ela falta à aula para ficar no pátio (não ficou muito claro se ela pretendia dizer outra coisa). Sua mãe não esboçou qualquer reação sobre a possibilidade de reprovação e sobre as faltas, o que, na época, sugeriu-me certa indiferença quanto ao *problema*. Em meu primeiro contato com Mônica, em 2009, no entanto, soube que ela havia conseguido concluir o Ensino Fundamental, apesar de seu prognóstico.

A família mantém vínculo há alguns anos com o programa de apadrinhamento familiar da AFASO, através do qual as crianças são atendidas diariamente na Instituição, ou recebem uma bolsa de vinte e cinco reais. Neste caso, três crianças da família frequentavam a

programação em horário extra-escolar: Willian, Fabiane e Ketelin. A última havia desistido, em 2008, de frequentar as atividades, e Mônica chegou a substituí-la, mas duas semanas depois teria desistido também. Segundo sua mãe, a intenção dela era poder jogar futebol, mas a programação da AFASO com o futebol era só para os meninos. Katelin voltou a frequentar por mais um período as atividades.

O vínculo da família com esta Instituição, no entanto, vem se rompendo, conforme me relatou a coordenadora, em tom de desabafo em certa oportunidade. Perguntei: “O irmãozinho [de Mônica] não está mais? Respondeu-me: Ah, não, cansamos. Sinceramente, olha...”. “Era muito tihoso?” – perguntei. Ela me respondeu: “Não, não é. É que assim, ó: a criança não vem, não vem, não vem... não vem aqui, não vem no colégio. Ah! Aí... ah, morando aqui em cima [próximo]”. Ela me explica que, normalmente, a Instituição procura dar prazos para que as crianças que desistem possam voltar meses depois. Mas relata que: “agora, a família da Marlene, ali, agora já deu. Por que eles tinham quatro *adoções*⁸³... e é só uma menina que está vindo. Olha, sinceramente! É melhor passar para outra criança”.

Acesso, alternativas de participação no esporte

Conheci Mônica quando comecei a atuar no Projeto Escola Aberta, em 2005, realizando uma vivência de basquete da qual participou com outras crianças. Tinha 11 anos e, apesar de magrinha, mostrou-se interessada e esperta na atividade, revelando-se uma das poucas crianças que, mesmo notadamente sem familiaridade com a modalidade, conseguia demonstrar competência técnica para quicar a bola e protegê-la dos outros participantes. Sua familiaridade era com o futebol, ao menos aquele praticado na própria escola. Segundo diz, cresceu jogando na rua, com os guris. Sua a experiência com o futebol, nesta fase de sua vida, envolveu três espaços diferentes: os treinos e partidas com o time da Escola, os jogos informais, aos finais de semana também na escola, e, apenas em 2008, os treinos semanais e jogos eventuais pela escolinha de futebol do Vasco da Gama.

Na Escola, como se destacava pela habilidade acima da média, sendo a “segunda melhor” – depois de Vanessa – sempre teve lugar em equipes de futsal. Isso não significava, no entanto, uma atividade esportiva contínua, mas esporádica, na qual os treinos eram

⁸³ O programa desta instituição se desenvolve através da “adoção à distância” em que a criança continua com a família de origem, mas é por solidariedade ajudada por outra família geralmente italiana (por conta do vínculo da AFASO com ONG Italiana). Os padrinhos contribuem com um valor em dinheiro mensal.

mobilizados às vésperas de torneios de finais de semana, três ou quatro vezes ao ano. A professora de Educação Física da escola, Vera, por sua vez, para levar as alunas nessas atividades esportivas externas, precisava fazer render suas horas com as mesmas. Durante um dos treinos da equipe a que assisti, enquanto as meninas jogavam, a professora revezava-se entre observar e orientá-las, recortar crachás para identificá-las para o evento, preencher os documentos do torneio, além de solicitar e recolher documentos das meninas.

No Projeto Escola Aberta, embora fosse frequente vê-la jogando com meninos ligeiramente mais novos, com quem se dava bem, pude perceber que, conforme crescia, era comum vê-la jogando com os maiores, com quem, apesar de não se sobrepor na maioria das vezes, não deixava de disputar, de reclamar, de pedir a bola e de jogar sério. Durante os anos de 2006 e 2007, fez-se presente em quase todos os sábados em que havia a programação do Escola Aberta. Em 2009, já com 15 anos, púbere, embora sua participação nestes jogos tenha se tornado menor, não deixou de frequentá-los. Nesse período, entretanto, passou a se vestir com estilo “adolescente”, usando roupas novas mais seguidamente, quando passou a frequentar “a escada do salão”⁸⁴, ponto de encontro de alguns adolescentes. Nos jogos, o tratamento que receberá dos demais adolescentes e jovens, por sua vez, resguardava-a de certos momentos de encontrões e contatos corporais, embora tudo muito discreto. Experimentava, assim, uma nova forma de estar ali, naqueles jogos, já que praticamente se tornara a única menina.

Nunca havia frequentado escolinhas de futebol até 2008, quando participou de um teste para a Escolinha do Vasco da Gama. Foi ao teste, como outras meninas da Vila, através mediação da professora Vera. Mônica foi uma das únicas selecionadas, junto com Adriana, mas isso, como de costume, não envolvia a isenção da mensalidade no valor de quarenta reais, no máximo um aceno de que isso “até, quem sabe, poderia vir a acontecer, dependendo das coisas”, como ouvi de Miro, irmão de Adriana, ao comentar a aprovação das meninas: “é sempre assim. Eles dizem que é um teste, a gente vai lá e depois tem que pagar”. Para Miro, a diferença entre as duas meninas, além de reconhecer que Mônica “joga bem mesmo”, seria que, diferente de sua irmã, Mônica tem um pai que trabalha na construção civil, “em obra”, recebe por semana, podendo “pagar os quarenta pra ela”. A experiência se viabilizou para Mônica que, mesmo com a disponibilidade financeira da família para a mensalidade, precisava se deslocar até o outro lado da cidade, próximo ao aeroporto, onde ocorriam os treinos. Para evitar o gasto com duas passagens de ônibus, como a menina dependia dos pais,

⁸⁴ O prédio do salão localiza-se próximo à escola e já foi utilizado como igreja, escola de samba e supermercado e agora se encontra sem uso.

foi orientada por eles a caminhar até o terminal da Avenida Protásio Alves com a Avenida Carlos Gomes, e, assim, poderia pegar apenas uma condução – o que implicava caminhar aproximadamente 40 minutos entre sua casa e o ponto do ônibus que o levava para o treino.

Reconhecimentos e expectativas

Apesar de chamar atenção jogando futebol e de ser reconhecida entre meninos e meninas da Vila por isso, Mônica é quieta, fala pouco e nem mesmo na brincadeira alardeia seu futebol. É mais fácil vê-la jogando concentrada e até chatear-se do que comemorando os resultados positivos. Presenciei sua forma particular de envolver-se em um dos jogos do time de futsal da Escola, disputado em um torneio com equipes de escolas particulares e de escolinhas de futsal. A partida foi realizada no ginásio de uma escola no centro da cidade, num domingo pela manhã. Diante de um time adversário muito mais entrosado, com jogadas ensaiadas, Mônica era quem jogava melhor da equipe da Escola Fátima, mas ainda menos que algumas atletas oponentes, notadamente qualificadas por treinamentos técnicos e táticos. Para complicar ainda mais, a equipe de Mônica teve que improvisar uma menina para atuar como goleiro, pois a titular da posição havia faltado ao jogo. Aos poucos, essa diferença traduziu-se no placar elástico de 7 gols a 1. Já no intervalo, Mônica havia se queixado para a professora Vera, exclamando um pouco da pressão que sentia: “só eu tô jogando!” Era fato que Mônica, quando estava com a bola, era uma das poucas que teria chance de avançar com ela, como costumava fazer na Vila e na Escola. Entretanto, o jogo não se prestava para esta estratégia, estando mais adequado para o estilo da Tizzi, que “chuta de longe”, como destacou outro professor da Escola Fátima, que acompanhava também a equipe. Durante o segundo tempo, com a elástica diferença no placar, Mônica resolveu que jogaria no gol, procurando, ao menos, evitar tomar mais gols. A equipe não os levou, mas também não diminui a diferença.

Assisti também à participação de Mônica em alguns treinos da Escolinha do Vasco. As instalações utilizadas são parte de um complexo esportivo voltado ao aluguel de quadras e campos de futebol, com gramado sintético, churrasqueiras e vestiários. Em contraste com a quadra esportiva da escola, era a primeira vez que Mônica frequentava com regularidade uma estrutura desse porte. Mas, principalmente, era a primeira vez que se submetia a uma sequência de exercícios físicos e técnicos daquela forma: após alongamentos, deslocamentos, velocidades diferentes, em dupla, com cones, sem bola, com bola, passes, movimentação.

Como disse Mônica, depois das primeiras semanas, “no treino a gente não joga, é só treino mesmo”.

Fora do jogo, franzina e com uma postura corporal arqueada, com ombros voltados para frente, Mônica é pouco falante. Acostumado com sua timidez, até me surpreendi quando, certo dia, de passagem pela frente de sua casa, ela me sorriu da sacada e comentou, com certo entusiasmo, que jogariam em Pelotas. Para algumas pessoas adultas que sabiam da entrada de Mônica na Escolinha, a expectativa passou a ser de que naquele momento, ela teria as chances de aperfeiçoar-se tecnicamente e, quem sabe, ter uma alternativa no futebol feminino. Como analisou um líder comunitário da Vila, “sabe como é, o futebol feminino tá aí, né. Ele não tá tão fechado que nem o de homem. Uma guria dessas aí tem chance de se dar bem”. A professora Vera ponderava, com critérios semelhantes: “para o feminino, ela ainda tá com idade. Com quinze anos, eles ainda apostam nelas nas escolinhas. Para meninos, quinze já é tarde”. Tendo sido professora de Mônica por alguns anos, ela também entendia que o desafio de Mônica passava pela sua condição de saúde: “ela precisa de uma preparação física específica, por ter um problema de asma”. De certa forma, eu também estava curioso com essa possibilidade, e então, perguntei ao diretor da escolinha do Vasco como funcionava o processo e a respeito de Mônica, em particular. Ele me disse que “quanto antes pegam as meninas para treinar é melhor”, mas reconheceu que “ainda estão muito abertas as chances para meninas com mais idade chegarem numa equipe profissional”. Segundo ele, o caso de Mônica era o mesmo das outras: “ainda é cedo para saber, ela recém começou a treinar. Se der resultado, a gente consegue uma bolsa para ela aqui. Eu já tenho casos de atletas carentes, que a gente dá bolsa.”

A “casca” de Mônica

A professora Vera não apenas permitiu minha aproximação junto às atividades, como me solicitou certa mediação junto à Mônica e à sua mãe. Para mim, seu pedido soava inusitado e um tanto impróprio ao papel que me propunha a ter diante da menina e de sua família. Mas o fato é que, ao telefonar para a professora e solicitar permissão para acompanhar um treino, pediu que conversasse com Mônica e com a mãe, pois a menina havia deixando insegura a equipe da Escola ao informar às colegas que não disputaria a partida do domingo seguinte, já que visitaria uma tia. A sugestão de Vera era que eu solicitasse a participação da menina no treino daquela tarde, pois Mônica sabia “que a equipe precisava

dela”. A educadora me explicava ainda que já ocorrera de a menina não se comprometer com alguns jogos, alimentando incertezas no time da escola. Para Vera, Mônica vivia numa “casca”, da qual era difícil sair. Quando, naquela tarde, visitei Marlene, a mãe de Mônica, a menina havia ido ao treino na Escola, o que fora entendido por sua professora como “um tipo de jogo que ela faz”.

Outras informações que obtive sugerem, entretanto, que o envolvimento de Mônica com as atividades esportivas, mas não apenas com elas, está carregado de ambiguidades. Na conversa com Marlene, naquela mesma tarde, quando toquei no assunto da aprovação da filha no teste da Escolinha, a mãe esboçou apenas um “vamos ver”, sem mostrar qualquer empolgação com o fato, nem estender o assunto. Sua aparente indiferença só foi menor na ocasião em que Mônica havia dito que provavelmente repetiria o ano na escola. Tal impressão de indiferença teria sido também sugerida pela coordenadora da AFASO, ao comentar a desistência de frequentar a programação diária na Instituição das crianças da família da Marlene.

Mônica treinou na Escolinha do Vasco durante cinco meses e, em fevereiro de 2009, deixou de frequentá-la também. Naquele ano, embora estivesse matriculada na escola de Ensino Médio, não havia cursado. Sem explicar muito o motivo, respondeu que sim, quando perguntei se ela pretendia estudar no ano seguinte. Vanessa e mais algumas meninas da Vila, inclusive, convidaram-na para treinar na equipe do projeto Show de Bola, possibilidade que, em 2008, ela já havia recusado, mas que agora, em 2009, não poderia se concretizar, por ela não estar estudando.

Expectativas não correspondidas ou ausência de expectativas?

Em abril de 2009, em uma das tardes de sábado em que os adolescentes (entre os quais estava Mônica) jogavam futebol através das atividades promovidas pelo Projeto Escola Aberta, fui abordado pelo Guarda Municipal que estava de serviço. “Cara, tu viu aquela guria jogando?!”. Tratava-se de um guarda que comumente que não trabalhava na escola e que substituía um colega. Era um daqueles em jogos que Mônica disputava com meninos maiores e que, apesar da elevação da qualidade dos jogadores e da disputa de bola, ela participava plenamente das jogadas: arriscava dribles, errava passes, fazia faltas e reclamava dos erros de outros.

A admiração e a surpresa do guarda já haviam sido minhas, três anos antes. A diferença é que, agora, eu tinha em mente a trajetória recente de Mônica. Por várias vezes a desenvoltura dela, jogando entre meninos, sem esforço ou desconforto, pode ter sido tomada por *talento* por observadores desavisados, como eu ou o guarda. Sem nos darmos conta de que nosso estranhamento se dava por tomarmos essa presença feminina como exótica, confundimos o que estava em jogo, entendendo que tal presença se justificasse mais pelo *talento* (ou pela incorporação particular de técnicas corporais e de dispositivos de ação) do que por uma configuração local que lhe autorizava a jogar, com o capital futebolístico que dispunha. Destacamos mais seu capital, comparando-a com as demais meninas, do que o cenário cultural que propiciou a aquisição desse capital e seu valor local.

Importante, no entanto, seria pensar sobre a pressuposição, por parte de certos atores, de que o potencial, gosto ou talento de Mônica estivesse vinculado a um projeto pessoal ou mesmo a uma expectativa de futuro. Independente de quanto irrealizável e sem base de realidade tenderia a sê-lo, o dado a ser destacado agora é a projeção que esses atores (agentes locais, pesquisadores, professores) tendem a fazer sobre os significados que as experiências em projetos sociais e no esporte têm para crianças pobres.

De alguma forma, minha própria descrição de sua trajetória pode ter feito parecer que Mônica tenha mesmo perdido oportunidades, enquanto é possível que ela tenha as experimentado segundo outro critério, que não o de que se tratassem de perspectivas, mas de experiências. Como já tratei antes, a ideia de que todas as famílias populares pautam suas relações por um projeto de futuro e de ascensão social pode ser bastante incabível em casos como o da família de Mônica. Por sua vez, ao invés de os projetos esportivos serem para Mônica oportunidades para o futuro, foram tratados como oportunidades para jogar no momento. E o *jogo de bola* aos sábados pela tarde na Escola Aberta, esses, sim, objetos de investimento: foi preciso que negociasse sua *condição de moça* e seu interesse em estar jogando; jogar, mas vestir-se como tal, frequentar novos circuitos, reservar-se de outros, sem abrir mão de estar em quadra, entre meninos.

Trata-se de um caso exemplar em que se manifestam as tensões entre as chances de *uso do esporte* e outros sentidos atribuídos a ele, no qual o esporte escapa dessa esfera da utilidade. Numa abordagem hegemônica, tanto no âmbito das políticas públicas como em parte da produção acadêmica, o “esporte serve” (tirar da rua, ascensão social, disciplinamento, etc), enquanto na dimensão da vida cotidiana, que esta pesquisa quer destacar, o “esporte significa” algo para os jovens (STIGGER, THOMASSIM, 2010).

Nem sempre os sentidos utilitários estão desconexos do significado que o esporte tem para as pessoas. Mas a trajetória de Mônica, tomada como caso aqui, reforça que isso não deve ser um pressuposto para compreender como as crianças e adolescentes experimentam as práticas esportivas. A expectativa de que o futebol lhe rendesse certa superação de um circuito de sociabilidades e lhe imbuísse- mais do que de expectativas - também de uma determinação própria do individualismo de trajetórias pautadas pela ascensão de classe, como procurei mostrar, foi construída e pertenceu mais a outros sujeitos, de forma externa às suas próprias práticas e crenças. Contudo, não será difícil que a trajetória de Mônica, com sua forma específica de participação nas programações – pouco eufórica, desconfiada, discreta e movida pela experimentação – seja contabilizada, para efeito geral, como mais um exemplo de uma *família que não se ajuda*.

6.2 Mônica joga bola, Vanessa treina: “a gente tem que fazer o que tem o dom”

Mônica e Vanessa se conhecem e são amigas. Mônica já havia visitado Vanessa na Escolinha do Inter, antes de 2005. Eram relacionadas como “as duas melhores” da Escola Fátima até final de 2007, a partir de quando, por conta da conclusão dos estudos de Vanessa, Mônica tornou-se a melhor jogadora.

No mesmo torneio de futsal feminino que Mônica estava disputando pela Escola Fátima, Vanessa disputava pela equipe do Porto Alegre. Ao contrário de todas as meninas do time da Escola, Vanessa chegou ao local do jogo acompanhada de seu tio, tia, irmã e sobrinha, que foram vê-la jogar. Foi seu tio quem agenciou o primeiro contato de Vanessa com escolinhas de futebol, embora não o seu aprendizado, já que ela teria se familiarizado com a prática do futebol lá na Vila. Sua mãe trabalha fazendo faxinas, inclusive em finais de semana e não acompanha os jogos da filha, embora não reprove seu envolvimento, pois, como diz “as meninas depois dos 13[anos] querem botar roupinhas, estão interessadas noutras coisas, já a Vanessa se liga no futebol”. A irmã mais velha, com 20 anos, seria, segundo a mãe, quem cobra de Vanessa um envolvimento maior com as tarefas da casa, pois está sempre “na rua, nunca quer lavar uma louça” ou cumprir outras tarefas: “tu vai ter que ganhar muito dinheiro pra ter empregada” teria dito para Vanessa. Residem, ainda, na mesma casa, uma irmã e um irmão mais novos.

Vanessa administra sua presença em espaços esportivos distintos. Treina em uma equipe feminina de porte empresarial e ascendente da cidade, cujo proprietário é Assis

Moreira, ex-jogador de futebol, irmão e empresário de Ronaldinho Gaúcho. Frequentava o projeto Show de Bola, como integrante da equipe de futsal e é uma frequentadora irregular do Projeto Escola Aberta, em que pratica, ao invés de futebol, vôlei - um esporte que diz gostar, mas no qual sua habilidade não é comparável ao futebol. Embora não seja uma atleta profissional, uma condição restrita no futebol feminino, Vanessa desloca-se três tardes por semana até o bairro Restinga, na zona Sul da cidade – vinte quilômetros distante de sua casa – para treinar na equipe do Porto Alegre Futebol Clube, mesmo precisando estar de volta em seu bairro para as aulas noturnas do Ensino Médio. Quando está no Show de Bola, Vanessa geralmente faz uma participação recreativa no treino da equipe de futsal: dificilmente está uniformizada com roupa própria ao treino, usufrui de grande autonomia e, seguidamente, está descomprometida com a seriedade da atividade.

Diário de campo, 31/03/2009

Estava na arquibancada do ginásio da Universidade onde ocorrem os treinos do Projeto Show de Bola. Assisti ao jogo-treino da equipe feminina, no qual o clima era descontraído: Vanessa estava com o tênis do pé direito na mão e jogando com meia. Jogava pela direita e era visivelmente a mais habilidosa em quadra. Sem correria, aguardava atrás, na direita e, ao receber a bola, driblava a maioria das meninas com facilidade. As meninas da equipe adversária, no entanto, demonstravam jogar mais concentradas e fizeram três gols enquanto eu assistia. Vanessa chegou a marcar um gol também.

A goleira da equipe vermelha praticamente brincava, provoca a professora e, às vezes, deixava a goleira livre, saindo para jogar na linha. A professora estava também na brincadeira, correndo atrás da menina pela quadra, ameaçando revidar alguma provocação: tudo “arreganho”. O chute sem direção da professora era também motivo de gozação e de risos da própria esforçada professora. Quando a menina que jogava como goleira tomou o terceiro gol da equipe azul – numa bola que sequer tentou defender – ela gritou comemorando o final do jogo. Todas as meninas se voltaram para a lateral: a goleira e a professora continuaram a brincar, a professora ameaçando jogar a água que bebia na menina.

Vanessa foi colocando seu tênis, retirando o colete e a camiseta do Show de Bola que vestia por cima de casquinho de moletom (destes justos, com mangas longas, mas curto, tipo baby look). Vanessa estava agora com um traje de passeio e não mais fardada: o mesmo short curto com bolsos com que jogou, o cabelo com muitas trancinhas e seu moletom. Logo que saiu da quadra, juntou-se aos meninos que a aguardavam, vendo o jogo da arquibancada. Supus que pudessem estar indo em direção ao Beira-Rio, ver o treino da Seleção Brasileira, evento de grande repercussão na cidade. Reconheci neste momento os meninos: ambos frequentadores do Escola Aberta, um deles era o Brendo; o outro, o Gerson. Havia também outra menina, quando saíram das instalações, rumo ao ônibus.

Decidi esperá-los no ponto de ônibus, onde Brendo me reconheceu e me cumprimentou. Quando perguntei se estavam indo ao Beira-Rio e ele confirmou, perguntando se eu também iria, respondi, brincando que iria apenas no dia seguinte, no jogo da seleção, que eu estava escalado (nenhum deles entendeu a brincadeira). Vanessa não olhava muito,

mais conversava com a outra menina e contava moedas para a passagem. Perguntei se já tinham ingresso para o treino e ela disse que tinha um tio que estava lá e que iria colocá-los no estádio.

Brendo e o outro menino começaram este ano no Show de Bola. Ele estuda no Fátima – o único. E o outro, na Escola Felipe de Oliveira, não perguntei para as meninas onde estudavam. Questionei Brendo, querendo saber se estava gostando e ele respondeu que sim, mas emendou “no início não tava gostando”... “não conhecia ninguém”. Brendo explicou que ele não havia jogado hoje “para não suar muito”.

Perguntei para as meninas se elas jogavam em alguma equipe – mesmo sabendo que Vanessa sim. A outra menina disse que não e Vanessa respondeu que treinava no Porto Alegre, desde o ano passado.

Vanessa foi mais falante quando perguntei a eles pela Mônica, que estava treinando no Vasco. Vanessa disse que ela havia convidado Mônica para vir junto com ela hoje, mas que ela deveria vir na quinta. Ela confirmou que a amiga não treina mais no Vasco. Logo veio o ônibus, e eles foram para o evento que ocupava as manchetes de jornais e o imaginário de parcela das crianças da cidade naqueles dias (como vemos na notícia a seguir).

ZERO HORA

Seleção | 27/03/2009 | 23h39min

Ronaldinho levará crianças para assistir a Brasil x Peru no Beira-Rio

Jovens fazem parte do projeto Letras e Gols, parceria entre Instituto Ronaldinho e Secretaria Municipal de Educação

Atualizada em 28/03/2009 às 01h51min

O Instituto Ronaldinho Gaúcho vai levar 150 crianças com idade acima de 13 anos para assistir ao jogo da Seleção Brasileira contra o Peru, na próxima quarta-feira, no Beira-Rio.

A gurizada será acompanhada por instrutores e monitores, e poderá ver das cadeiras do Estádio Beira-Rio o craque do Milan e outros ídolos da equipe de Dunga.

Os jovens que irão ao jogo fazem parte do projeto Letras e Gols, que é uma parceria do IRG com a Secretaria Municipal de Educação, e atende hoje crianças e adolescentes entre seis e 18 anos, das regiões Sul e Extremo Sul da Capital. Desde que foi implementado, em 2007, oferece oficinas diárias e gratuitas de aprendizagem e lazer, inclusive na área de informática.

Também no dia 1º de abril os projetos do Instituto ganham um importante reforço, com o lançamento do Título de Capitalização Trifácil. Válido no Rio Grande do Sul, o TC será vendido em lotéricas e reverterá parte da renda para as ações sociais do IRG.

Além do Letras e Gols, a instituição realiza os Jogos Gaúchos de Verão e iniciativas que envolvem a prática de artes, espaços de aprendizagem e oficinas de qualificação ao mercado de trabalho.

Em uma mesma semana, Vanessa treina “sério” na equipe de futebol feminino, vivencia relações de amizade nos treinos de futsal do Show de Bola, mantém-se envolvida com estudos no turno da noite. Uma equação de relações, compromissos, espaços e tempo que Mônica, por momento, resiste a fazer.

Perguntei à Vanessa, por sua vez, se gostaria de aprender algum outro esporte, ela respondeu o que achava: “a gente tem que fazer o que tem o dom”. Não parece ser por acaso que seu vocabulário inclui a palavra *dom*, de uso corrente por “agentes do campo esportivo”, com sentidos que, conforme a análise de Damo, podem significar tanto *talento* como *dádiva* (DAMO, 2007). Vindo de Vanessa, podemos tomar tal vocabulário ao menos como indicador de uma socialização especializada ao universo do futebol, como promessa de atividade profissional. Ao mesmo tempo, é interessante destacar que seu envolvimento com o Show de Bola escapa os sentidos de expectativas com o retorno profissional, como escapa também de uma relação vinculada à necessidade de benefícios materiais. A presença de Vanessa no Show de Bola deixa uma pista importante: a manutenção de vínculos, com espaços, com lógicas distintas de viver o esporte, envolvidos por relações de sociabilidades diferentes, acaba por lhe permitir uma relativização de expectativas e de resultados. Voltarei a esse aspecto ao final deste capítulo.

6.3 Miro e Binho: *peneirando* expectativas e projetos

Miro e Binho são os personagens com quem mais estabeleci interlocução tanto no trabalho de campo, como também ao longo desta escrita, de forma que seus perfis foram sendo apresentados ao longo do texto. No primeiro capítulo, faço uma apresentação da disponibilidade participativa de Miro em atividades esportivas simultâneas, além de citá-lo como informante presente em muitas cenas etnografadas. Binho foi apresentado, junto de sua família, no capítulo sobre relações familiares, antecipando minha avaliação de que sua trajetória familiar e suas experiências em programações extra-escolares estão bastante relacionadas. Para que não seja repetitivo recuperar todas as informações, vou retomá-las sinteticamente, ao longo de uma cronologia de acontecimentos. Procuro apresentar suas experiências de forma inter-relacionada, não apenas porque elas ocorreram assim, em certo momento, mas porque elas contribuem mutuamente para esclarecer trajetórias com sentidos diferentes. A minha opção, no momento, foi inclusive, descrevê-las em duas colunas paralelas, que podem ser comparadas passo a passo.

É preciso que se saiba que, colocá-las em contraste, não significa sugerir que estão em oposição, estando vinculadas a circunstâncias comuns de condições materiais de vida e de ofertas de programações esportivas, ou seja, situadas em um mesmo lugar no espaço social. Essas experiências pessoais narradas, por vezes justapostas e, outras vezes, separadas, sugerem não apenas que há variações de sentidos para os sujeitos, mas também quais são esses sentidos. Ao mesmo tempo, tais variações não são quaisquer variações, se não aquelas possibilitadas pela trajetória dos grupos populares e de suas interações com as políticas e com certas experiências com o futebol. Os sentidos das experiências narradas não são, portanto, homogêneas, nem são ilimitadas ou desprendidas das trajetórias do grupo social. Viso, assim, a uma representação de sentidos “mais complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes, irreconciliáveis” (BOURDIEU, 1999, p. 11).

O (des) (com) passo do Projeto para a Escolinha

Durante o ano de 2008, eu vinha acompanhando a relação de Miro e de Binho com as programações com as quais estavam envolvidos. Binho, que estudava pela manhã, frequentava nas tardes: as atividades do SASE da AFASO; na sexta-feira, uma aula de futebol no Planet Ball; e, na terça-feira, uma oficina de futebol do Projeto Cidade Escola. Miro, por sua vez, estudava pela tarde, frequentando no turno da manhã: o SASE da ALAN, nas quintas; o Projeto Show de Bola, segunda e quartas e a oficina de futebol do Projeto Cidade Escola, nas terças. Em minha peregrinação entre esses lugares - as ruas da Vila e suas casas - estive perto deles no momento em que ambos resolveram tentar uma vaga na Escolinha do Esporte Clube São José – um Clube tradicional de Porto Alegre, embora distante do lugar simbólico de Grêmio e Internacional. O investimento inicial de ambos nessa experiência seria basicamente participar do “peneirão”: uma sequência de dois ou três jogos em que alguns avaliadores pinçariam atletas-destaques que, eventualmente, poderiam interessar ao Clube. Para a grande maioria de meninos, no entanto, a proposta é a seguinte: todos estão aprovados e poderão ingressar em grupos de treinamento semanal, desde que realizem a matrícula, comprem um uniforme e paguem mensalidades de quarenta reais. Foi mais precisamente neste momento de testes e de matrícula que eu estava às voltas com Miro e com Binho que participei – parcialmente, mas para muito além da observação - do rumo de suas experiências.

Peneiras do futebol e outras peneiras sociais: descrição de duas experiências

Miro

Quando sua irmã, Adriana, foi aprovada no teste da Escolinha do Vasco, Miro disse: “é sempre assim. Eles dizem que é um teste, agente vai lá e depois tem que pagar”. Perguntei se onde estava jogando, no Show de Bola, ela pagava alguma coisa. E respondeu: “Não, sôr, lá é PROJETO!” (23/09/2008).

Miro me diz que joga numa equipe do interior quando viaja com seu tio e que jogou na Escolinha do Inter. Ao lamentar-se por não estar treinando por momento, reforça ainda mais a diferença entre um Projeto e uma Escolinha, destacando o *status* que a segunda oferece: “os caras daqui, que me vê jogando, vem me falar: como tu pode jogar bem se tu não joga em nenhuma escolinha?”. (23/10/2008)

Binho

Binho frequentava muitos circuitos da Vila, mas nunca havia frequentado a escolinha de um clube de futebol. Encontrava-o sempre em rodinhas de jogos de bolinha de gude, ou futebol no Campo do Panamá. Na AFASO, havia integrado a “Escolinha de Futebol Jogando Limpo” – um projeto para o qual a Instituição recebera recursos do Fundo Municipal da Criança. Em 2008, frequentava também as oficinas de futebol do Projeto Cidade Escola, atividade na qual eu o observava, jogando sempre de chinelos de dedo. Soube que ele faria o teste da Escolinha do São José, por acaso, ao encontrá-lo da véspera da segunda etapa da “peneira”. Fiquei de acompanhá-lo no dia seguinte no teste. (13/11/08)

Peneira e matrícula

Encontrei-o na rua, perto de sua casa, ele me diz que não está mais no Show de Bola, pois agora vai jogar na Escolinha do São José. Terá treinos terças e quintas pela manhã e trabalha nas segundas, quartas e sextas, na estofaria, ao lado da Escola. Me disse que a matrícula na Escolinha será de graça, que a mensalidade será de quarenta reais. Suas outras atividades (oficina de futebol no Projeto Cidade Escola e o SASE da ALAN), serão difíceis de conciliar a partir daquele momento, segundo ele. Mesmo assim, diz que, se chegar da Escolinha antes da 11h, nas terças, pretende participar da oficina de futebol. Miro fez o teste na Escolinha do São José na véspera e, antes que eu me convidasse para observá-lo na Escolinha, ele me pergunta se eu não podia acompanhá-lo na próxima terça, dia de fazer a matrícula. “O Senhor diz que é meu tio. Daí o senhor diz pra eles: esse cara precisa! [...] É a terceira vez dele, nas outras, ele não pôde ficar”. Ele segue sugerindo o que eu deveria dizer para ajudá-lo e repetindo que gostaria que eu fosse com ele na terça. Segundo o menino, os responsáveis disseram que “se o cara for bom

Encontrei com Binho em sua casa e fomos ao ponto de ônibus. Durante a viagem, Binho pouco fala, a não ser que eu lhe pergunte algo. Eu pergunto por seus familiares, irmãos e primos. Puxo assunto sobre a escola e sobre a AFASO, o Planet Ball. Sobre todos os assuntos, Binho fala, mas é bem econômico nas palavras. Ao mesmo tempo, não fala nada sobre o teste do qual iria participar. O assunto que mais rende é sobre seu primo Dílson, que havia sido assassinado. “Pegaram ele quando ele foi correr” Quem que pegou? – pergunto. “Foi dos *contra*. Que no caso têm *eles* e tem os dos *contra*”. Fomos os primeiros a chegar ao local do teste e Binho foi fardar-se: colocou uma camiseta do Grêmio, um calção azul e meias e chuteiras emprestadas pelo pai. Ao colocá-las, precisou aproveitar o tamanho das meias para avolumar seu pé, pois a chuteira era número 40, sendo que seu pé é número 36. **Teste:** Após uma sessão de aquecimento, os instrutores separam os meninos pelas posições que disseram atuar (Binho escala-se como atacante). A seguir, distribuem jalecos e realizam um coletivo, durante o qual revezam alguns

mesmo, aí o Clube fica com ele sem ele pagar”. Ao falar do pagamento, no entanto, ele tinha dúvidas sobre qual seria seu salário na estofaria. Miro continuava ensaiando frases que eu deveria dizer: “esse cara precisa... eu conheço ele...” Os argumentos que ele sugere deveriam ser sobre uma isenção por merecimento, não por sua habilidade ou talento (como se soubesse qual o mecanismo que predomina para isso. Afinal, era a terceira vez que participava da “peneira”). Ao final da conversa, ainda a respeito de sua incerteza sobre como pagar o valor da mensalidade, explica que, agora que estava trabalhando, sua avó disse-lhe que as despesas pessoais, como roupas, deveriam ser por conta dele. Miro insistia, perguntava e confirmava se era certo que eu estaria lá com ele, na terça-feira seguinte. Expliquei que poderia dizer eu que havia sido seu professor, não tio. E que eu achava que eles deviam ter uma regra, portanto, talvez meu pedido para que eles lhe dessem uma vaga gratuitamente fosse em vão. (13/11/2008).

meninos naquelas posições para os quais sobram jogadores. Binho participa de poucas jogadas, principalmente porque seu time dificilmente conseguiu utilizar-se dos jogadores do ataque. **Seleção:** Após trinta minutos de jogo, os meninos foram reunidos todos sentados. Um dos instrutores indica quatro meninos para se reunirem em separado. Sérgio, “Diretor da Categoria 94” do Clube, reúne-se primeiro com o grande grupo e explica que todos foram aprovados, fala o valor da mensalidade, da matrícula e do uniforme. Após dar o recado, se junta aos quatro meninos indicados para jogarem na “seleção” da categoria. **Volta:** Binho sai quieto e visivelmente frustrado, quer ir embora sem aguardar meninos da Vila que estavam por fazer seus testes em outras categorias. Em momentos do percurso de volta, seus olhos marejaram. Reservado, disse apenas que achava que não se matricularia. (14/11/08)

Os que estão em volta

Fui à casa de Miro, no sábado, para confirmar a ida até o São José na semana seguinte. Sua avó, dona da casa, estendia roupas no varal. Em meio à visita, seu pai mostrou-se motivado e me disse que “se ele entrar, eu ajudo ele a pagar”. Reproduzi o comentário, mais tarde, para Miro. Sua reação foi de descrédito: “aquele é um baita mentiroso”. Já seu patrão na estofaria, falou em ajudá-lo. Segundo Miro, ele disse que não gosta de futebol, “mas se é o que tu quer![...]” (15/11/2008)

O desejo de Binho em frequentar a Escolinha de Futebol do São José chegou a ser veiculado em sua casa, mesmo depois do teste. Seu pai, no entanto, me diz que explicou ao menino: “gente pobre que nem nós, meu filho, não tem esse dinheiro”. Minha aproximação maior com Binho, a estas alturas, me colocou em certa cumplicidade. Outros meninos chegaram a brincar que eu seria “empresário” de Binho. Minha imagem como um tipo de olheiro ou intermediário me acompanhou por mais algum tempo entre alguns meninos.

Dia da inscrição na Escolinha do São José

Encontrei Miro em sua casa e caminhamos até ponto do ônibus que deixaria mais próximo do Clube (na Vila Jardim, ônibus Chácara das Pedras). Miro comenta tudo o que vê: “será que estes aí tão indo se matricular lá também?”, referindo-se a outros adolescentes que entraram no ônibus junto conosco. Ao entrarmos no

Após saber da existência de vagas isentas na Escolinha, através da SME, falei com Binho na escola para avisá-lo desta alternativa. Embora ciente de que isso poderia ser mais um gesto de incentivo e de completo envolvimento, expliquei os documentos necessários e avisei que poderia encaminhar os papéis na SME, como faria para

Estádio do Zequinha, nada lhe escapava. No estacionamento, ele observa os carros e comenta que um em particular deve ser de um profissional (tratava-se de um carro esportivo, de cor amarela e vidros escurecidos: “será que é importado?” me questiona). Ao entrarmos no interior do Estádio: “lá é a concentração”, “aquele uniforme acho que é dos profissionais” - referindo-se a um sujeito que passa com o uniforme do Clube. “Aqui deve ser a sala da avaliação” – onde avistou equipamentos de musculação. Até que chegamos à secretaria onde deveria ser realizada a matrícula daqueles que fizeram o teste. Enquanto alguns instrutores circulavam pela sala, Miro reconhece aquele que conduziu seu teste, na semana anterior: “E aí professor, tudo bem? O senhor que vai treinar a gente?” O rapaz, dando-lhe certa atenção, disse seus horários de trabalho e as categorias que treinava. Enquanto aguardávamos que fosse chamado, Miro me explica como pretendia adquirir o fardamento que estava exposto próximo de nós (item obrigatório para alunos da Escolinha que inclui: meia, calção e camiseta). O fardamento custava setenta reais, que ele arrecadaria com seu patrão, como adiantamento de salário. Chuteiras, ele já possuía. O assunto do fardamento ainda nos acompanharia em todo o caminho de volta. Faltava, no entanto, sua matrícula e mensalidade. Quando fomos atendidos pela secretária, cumpro o combinado, dizendo que estava acompanhando o menino e gostaria de saber sobre alguma alternativa para que não pagasse, que se tratava de uma família com renda muito baixa, etc.

A moça não demorou a apresentar uma boa alternativa (embora em *off*), dizendo que, como o Clube realizava treinamentos em campos do município, como contrapartida, a Secretaria Municipal de Esporte possuía direito à indicação de alguns vagas com isenção. Segundo suas informações, “eles sempre têm vagas por lá, nunca estão todas ocupadas”. Saímos dali planejando como estabelecer o contato com a SME. Miro logo me pediu para auxiliá-lo a buscar informações sobre como acessar a isenção, considerando que sua avó e sua mãe não teriam como ajudá-lo e que não poderia contar com o pai. 18/11/2008

Miro no dia seguinte. Binho foi atrás dos documentos e eu mesmo providenciei as fotos de que precisaria (utilizando meu equipamento e a parede de seu vizinho como fundo). (18/11/08)

Alguns colegas da universidade e mesmo o orientador, após ouvirem meus relatos, chegaram a brincar que eu estaria, literalmente, “construindo um caso para acompanhar”. Independente das ironias e sarcasmos, isso estava tornando-se parte de uma verdade no que diz respeito a Binho. Mesmo que o dilema estivesse desenhado pela ausência de política pública, ou pela falta de transparência e de publicidade desta.

Acompanhei Binho até o Clube, para que realizasse sua inscrição, já com a carta de isenção em mãos. Agora, diante da chance de poder frequentar a Escolinha, seus planos envolviam consertar a bicicleta para poder se deslocar até o local onde os treinos seriam realizados (21/11/08).

Comparação

Oficina de Futebol do Projeto Cidade Escola: o Professor compara Miro e Binho, ao saber que ambos estariam se vinculado à Escolinha do São José. Para ele, Binho é “fraquinho”, não apenas

fisicamente, mas tecnicamente. Miro, um dos titulares de sua equipe, é um menino com mais corpo, forte, parecendo-lhe mais razoável que invista numa Escolinha. (18/11/08)

Isenção SME

Após informações que adquiri da SME por telefone, recolhi documentos de Binho e de Miro para buscar suas cartas de isenção na Escolinha. A SME contabiliza esta ação no Projeto Esporte Social Clube, que prevê parcerias com clubes esportivos, para disponibilizar bolsas para “crianças e adolescentes carentes”, conforme documentos do Projeto. A aquisição da isenção foi bastante simples e, aparentemente, agilizada na oportunidade de minha busca de informações, cujo contato deu-se com Secretário Adjunto da SME. (19/11/08).

Participação no treino

Nos momentos em que acompanhei seus treinos, Miro mostrava-se esforçado e concentrado no treinamento físico e técnico. Nos coletivos, contudo, depois do primeiro mês, passou a reclamar e dizia-se frustrado, pois acha que estava fora de posição. “Eu disse pro sô que eu era *meia* e ele diz que eu tenho que jogar de *volante*”. Noutra oportunidade dizia: “o sô não vai com a minha cara, sempre pega no meu pé”. (27/11/08 e 19/03/09)

Binho é um dos meninos menores entre aqueles que treinam no seu horário. Ele joga no ataque pela direita. Nesses jogos, recebe orientações individuais sobre como conduzir a bola no campo. O treinador para a jogada, pede para lançarem a bola nele novamente e orienta: “olha, recebe agora e carrega ela contigo para a ponta. Isso, isso! Agora pode cruzar.” (27/11/08)

Uniforme e chuteiras novas

Na mesma semana, Miro já havia comprado seu uniforme da Escolinha. Em seu primeiro treino, pôde usá-lo, como apenas uma minoria de meninos o fez na primeira semana. (27/11/08)

Encontrei Binho na oficina de futebol do Projeto Cidade Escola, pela manhã. Conversamos e disse que era seu aniversário. Eu havia comprado um par de chuteiras (49,90) e encontrei com ele ao final da tarde, para entregá-las. Saiu do treino demonstrando certo desgosto, considerando que estava mais silencioso e indiferente do que o habitual. E, mesmo com o “presente” que recebera, manteve-se quieto, até que me surpreendeu ao verbalizar: “eu não tenho o uniforme ainda”. Embora não tenha formulado como pedido, seu comentário deixava claro que não tinha de onde buscar recursos ou ajuda para tal. Sugeri que ele conversasse, mais adiante, com a coordenadora da AFASO, para ajudar a pensar numa alternativa. (09/12/08)

Junto com alguns ex-colegas meus que haviam conhecido Binho, fizemos uma doação para o uniforme, através da AFASO, instituição que atendia à sua família e a ele. (17/12/08)

A coordenadora da AFASO presta contas do

fardamento comprado, mostrando e oferecendo uma foto que ela tirou dele na Instituição, no dia em que ele ganhou o fardamento: “a gente sempre fotografa para comprovar para a pessoa que fez a doação. Se tu quiseres levar e mostrar lá... ele não vai querer a foto.” (17/03/09)

Ao falar da adesão deles às atividades esportivas, diz que o uniforme que eles vestem já é uma coisa muito significativa para os meninos. “Binho, quando ganhou o uniforme do São José, usou dois dias seguidos na AFASO”

Deslocamentos ao treino

Miro já está enturmado com alguns meninos da Escolinha que se deslocam com o mesmo ônibus até o treino. Na ida e na volta até o ponto de ônibus, conversam sobre o relógio que um estava usando e sobre o tênis que outro estava comprando. Miro procurava participar dos assuntos, anunciando sua intenção de comprar o tal tênis, quando tivesse dinheiro. Segundo me disse, sua avó estava apenas pagando suas passagens e a comida. (27/11/08)

Cheguei ao final do treino. Minha intenção era apenas entregar as chuteiras de Binho, que eu preferi não levar para a escola. No caminho para o ônibus, entreguei-lhe o “presente”, e seguimos juntos. Quando chega o ônibus (T6), alguns outros meninos da Escolinha sobem e passam, enquanto Binho e eu ficamos por último. Binho se aproxima da roleta e pergunta baixinho para a cobradora: “posso passar por baixo?” - “O quê?” – pergunta a mulher fazendo uma careta. “Posso passar por baixo da roleta?” – repete Binho, engasgado e elevando um pouco o tom da voz. “Claro que NÃO!” – responde a mulher, olhando o menino de cima a baixo e fazendo *cara de nojo*. Proponho que passemos juntos na roleta, com a minha passagem. Dou o dinheiro e passamos. (9/12/08)

Projetos e Escolinhas nas rodas de conversa

Na madrugada, havia ocorrido uma chacina na Vila (ver capítulo 5). Conversamos numa calçada: Miro, Dona Helena e seus netos. Miro disse que estão de férias no São José, só voltarão em março. Ele continua trabalhando e falou que comprou a bicicleta quando comentei que ela era nova. Miro disse também que foi convidado para voltar ao Show de Bola, que a “professora” de lá estava visitando as casas hoje. Dona Helena me disse que a Julia também foi convidada. As atividades reiniciam na semana próxima (entre 16 e 20 de fevereiro). Mas Miro disse que não vai voltar, apenas quer recuperar seus documentos que ficaram lá: fotos e certidão: “eu não falei na frente dela – a professora – que eu não ia mais e que iria só pegar estas coisas... mas eu vou neste dia 16, vou com minha mãe”. Perguntei se sua irmã iria participar, e ele respondeu que sim. Um menino de 10 anos, vizinho de dona Helena, me pergunta: “o que tu é do Miro? Tu é professor dele? Como eu posso entrar no São José?”. Digo que agora sou só amigo e que ele é que me ajuda. Falo que tem que saber com o Miro quando terá a *peneira* de novo. Pedro está ali e diz que ele é do Planet Ball. O menino pergunta se é o do Ronaldinho e Pedro responde que sim, sem saber do que se trata. O menino pergunta ao Pedro: “quantos anos tu tem?” Ele responde 9. (11/02/09)

Frequência na Escolinha

Semana passada, Miro havia me ligado, a cobrar, para avisar que o pessoal do São José lhe pediu um documento da SME referente à renovação de sua isenção: “Alô, sôr, é o Miro. É que tem a matrícula no São José. Eles tão pedindo um papel para mim continuar sem pagar.” Na quinta-feira, dia 12, telefonei para a casa de Miro para informar que ainda não havia conseguido buscar a carta na SME. Ele me disse que, como estava meio chuvoso o tempo, ele não sabia se iria ter treino. (16/03/09).

Passei pela Escola Fátima com as cartas de Miro e de Binho. Entreguei-as para Miro: “Eu ia no treino hoje sem o papel de novo... eu ia até telefonar pro senhor”. (17/03/09)

No bar da esquina, em frente da Escola, Miro e outro estão sentados na calçada com bicicletas. “Já morreu 4 do Show de bola”. Daimon, assassinado, era do Show de Bola. Anderson, do Morro da Cruz morreu com um tiro. Dois morreram afogados: um era o Everton, da Fátima. Miro fala do trabalho. Vai tentar ir à noite no Penna. “O Binho não tá indo e vai perder a vaga”. Descrevi as jogadas dele a que assisti. “Vai me ver jogar na quinta, professor?”. 07/04/09

Saí da Escola e fui até a AFASO, onde conversei com a Coordenadora sobre o Binho e ela disse que ele não estava indo ao São José. Relatou que às vezes dava suas fichas de ônibus para ele, mas que agora usava cartão e não tinha como ajudá-lo. De qualquer forma, deixei com ela a carta de isenção da SME, sugerindo que ela desse a ele no dia seguinte. Saí da AFASO e dei uma passadinha de moto na rua da casa do Binho. Ele estava jogando *bolita* com meninos na calçada. Parei a moto, ele veio em minha direção e eu lhe avisei que o documento estava na AFASO. Ele disse que pretendia voltar aos treinos: “já coloquei o fardamento para lavar”. (Inevitável: Binho me vê como alguém a quem ele deve prestar conta de seu vínculo com o São José). (17/03/09)

A Coordenadora da AFASO me diz que Binho não tem ido aos treinos da Escolinha: “eu disse para ele que ele tem que tentar conseguir alguém para que faça o *tri* para ele”, referindo-se ao cartão de passagens do transporte coletivo de Porto Alegre. (30/03/09).

A mãe de Binho me diz que ele conseguiu uma bicicleta para ir treinar no São José, me apontando a bicicleta que estava no pátio. Contou também que a camiseta do uniforme do Binho havia sido roubada da cerca e, lamentando a situação, disse que estavam esperando para ver se viam alguém usando a camiseta pela rua. (02/04/09)

Estive no treino da Escolinha do São José e Binho não estava. (16/04/09)

Na AFASO, a Coordenadora lamenta que “Binho agora só aparece aqui nos dias que vai treinar na Escolinha, para tomar café e sair. Nem volta para almoçar”. Agora o que está em jogo é o compromisso de Binho com a AFASO. (04/05/09)

As imagens construídas até aqui, nessas descrições, acentuam certas fronteiras dentre as trajetórias sociais vividas por sujeitos dos grupos populares. De um lado, um sujeito falante, imbuído de certa determinação, capaz de articular-se em busca de certos resultados e de elaborar explicações que lhe permitam dar sentido à expectativa de oportunidades no futebol. Assim, enquanto Miro vive o esforço de legitimar suas expectativas em meio ao

universo que deseja integrar, Binho vive suas experiências a partir de circunstâncias duplamente marcante: ele tanto vem de uma família mais pobre, com limites objetivos para dar suporte às suas aventuras, mas também compartilha de uma trajetória familiar vinculada, cotidianamente, às práticas assistenciais e às relações de auxílio institucional (ver capítulo 5). As duas características lhe fragilizam, a cada passo, na caminhada para a escolinha. A primeira, porque lhe impõe o limite material; a segunda, porque não lhe ofereceu uma lógica de agir e pensar em que faça sentido ter projetos para futuros tão distantes, como os de Miro. Na verdade, a diferença não se trata de apenas tê-los, mas também de vivê-los de forma que, no próprio trajeto de sua busca, atualizem-se valores e práticas correspondentes a ele. Miro, por exemplo, consegue articular um discurso em que se coloca tanto como pobre e merecedor, esforçado (DONZELOT, 1996), como um bom moço (FRAGA, 2000). Binho não dispõe de uma verbalização fluente para promover-se e se quer sabia que precisaria, pois acreditava numa oportunidade viabilizada pelo teste. Foi Miro que, convencendo-me a acompanhá-lo, tentando usar-me como influência ou testemunha de seu merecimento, possibilitou o acesso à informação sobre a isenção; teria menor chance, caso estivesse sozinho, “vendendo seu peixe” para a moça da matrícula.

Miro, em termos sociológicos usuais, é parte do mesmo grupo social que Binho, mas vive essas mesmas experiências incorporadas de certas expectativas de ascensão social. O acesso de Miro a essa crença poderia estar relacionado a uma configuração familiar em que as mulheres que o criaram (a mãe e a avó paterna) sobrevivem de atividades profissionais estáveis, cujo cotidiano envolve interação com sujeitos de outras classes sociais. No entanto, parece que essa não é a influência mais marcante, considerando que suas expectativas se baseiam, também, em uma representação amplamente difundida no Brasil quanto ao sucesso dos pobres no futebol profissional (DAMO, 2007), não importando, nestes casos, as probabilidades, mas a verossimilhança entre sua origem social, alguns exemplos locais e casos de grande difusão midiática.

Assim, o envolvimento com o esporte pode ser parte de um desejo de ambos, mas, na busca por experimentá-lo, diferenciam-se quanto aos tipos de recursos que possuem, sejam materiais, linguísticos e simbólicos. Nessa mesma lógica de análise, pode-se dizer que, na experiência de Miro, o futebol insere-se num certo projeto de futuro, enquanto para Binho, fazer planos de longo prazo, não é exatamente algo natural, lógico e óbvio. Em qualquer hipótese, se os sujeitos deste espaço social tendem a tomar o possível como o desejável, como diz Bourdieu (1998), podemos pensar que as diferenças de trajetórias sociais internas dos grupos populares conformam também horizontes de desejos diferenciados. Em particular, em

nosso caso, diferentes, a respeito de quais espaços de sociabilidades se pretende usufruir dos retornos simbólicos da participação na Escolinha, como pretendo mostrar a seguir.

Cabe reconhecer que a análise feita até aqui limitou Binho e Miro à condição de *depositários de trajetórias coletivas*, ou de um *habitus* de classe. É possível compensar algum risco determinista, dando agora atenção à continuidade das experiências dos meninos. Suas histórias de vida, felizmente, não se encerram nos dados desta pesquisa e, por isso, os trechos a seguir não pretendem encarcerar os sentidos de suas vivências. Minha intenção é mostrar como, no âmbito das relações cotidianas de Binho e de Miro, suas participações na Escolinha do São José podem gerar usos simbólicos e práticos muito relativos, impedindo que fiquemos presos apenas a ideias sobre quem estaria, supostamente, em desvantagem na aquisição de capital cultural.

Entrevista com Miro: insatisfações (29/07/2009)

Qual a diferença destes lugares todos que tu jogava bola?

A educação física não te prepara para lugar nenhum, tu só faz ali, pra se divertir. Já no Pena [professor de futebol do Projeto Cidade Escola] já é mais... tu já te prepara pro campeonato, pra participar de campeonato de futsal. O Show de Bola também, só que, às vezes, tu ia treinar, mas às vezes tinha basquete, às vezes tinha vôlei. Daí não tinha como te preparar para o campeonato, aí sempre que nós ia a gente ia sempre mal, mal preparado. No São José não, no São José tu já te prepara pros campeonato, [sua fala começa a fluir mais rapidamente] tu faz físico... Se tiver ser físico tu faz só físico, se tiver que ser só treinamento, só treinamento de futebol. Se tu vai pra uma viagem tem olheiro. Se o olheiro te vê e vê que tu joga bem, ele te leva pra outro time. Já começa a ajudar tua família, com tudo. Te leva pra outro time, aí, já tem um futuro melhor.. um time melhor. [diminui o ritmo da fala, volta a gaguejar um pouco] Só que eu não fiz nenhuma viagem ainda, daí não tem como ele me vê.

Tu ainda não foi?

Ainda não.

Por quê?

Por causa do dinheiro, é muito caro. (...pausa)

Quanto é que é, por exemplo?

Essa viagem agora que eles foram era 285.

Pra onde é?

Pra colinas. Eles estão lá ainda, só volta semana que vem.

Tem mais gente que não consegue ir?

Têm vários. Só os que tem, só os que tem dinheiro vão. O único que foi aqui da vila foi o Rogério, que mora lá embaixo lá, perto da ponte.

Ele conseguiu com a família?

Ele foi pagando aos poucos, uma parte numa quinzena, depois na outra. Pode ser parcelado também, dá pra dá cheque. Só que daí não tinha mais serviço para mim trabalhar, eu não tava mais indo trabalhar porque não tinha mais serviço. E não tinha como eu pedir dinheiro pro cara sem trabalhar, né? Eu ia ir, só que daí o serviço parou ali, eu não recebi mais, aí não tinha como eu ir mais. Daí eu não tinha como pedir dinheiro pra ele sem trabalhar.... A minha avó também não tinha.

Quem te ajuda com passagem?

A Passagem quem me dá é o Fernando, ele me dá.

Do teu trabalho?

Não, ele não, eu não tava mais trabalhando lá. Mesmo assim ele me dava, porque ele sabia que eu tava indo no treino. A minha avó também me ajuda. A minha mãe também.

Tu disse que tava pensando em tentar treinar no Inter. Como é que é, quem é que é conhecido?

A minha, o chefe da minha tia é conselheiro do Inter e a minha tia falou com ele. Só que eu acho que ele disse que ele não é mais. Ele falou que é pra mim e lá fazer o *peneirão*, só que tem que marcarem, tem ainda que marcar o *peneirão*. Um monte de coisa...

Tu já foi fazer o *peneirão* lá?

Não só o São José.

Tu gostaria de continuar no São José ou queria ser outro clube esse ano?

É, eu pretendo é ir pra outro clube. São José, por mim se não der pra ir pra outro clube, eu fico lá, mas eu queria ir pra outro, conhecer outras pessoas, outras amizades... e eu sou Colorado, aí eu quero ir pro Inter. Lá é um futuro mais melhor. [No São José] só pras viagens que tem olheiro, mas nos treino não tem. Lá no Inter tem olheiro nos treinos tudo, eles ficam tudo te olhando, tem patrocínio também. Tem um amigo meu que tem 17 anos e tá morando lá, já. Agora, no ano que vem ele já estoura e vai pro profissional. Ele saiu daqui, ele foi nos treinos e olharam ele... já tem massa muscular... um monte de coisa. Eu quero ir pra lá também, mas se não der eu vou ficar no São José. Mas eu quero ir pra outro clube, pro Inter... pode ser até pro Grêmio.. que tenha mais futuro. Ali também tem futuro, só que é muito pouco, ah... é muito pouco, é, ninguém olha pra gente, olha, vê se a gente consegue jogar bem, leva pra outro lugar. Lá no Inter tu já tem, tu já vê... quem joga bem já te levam pra... já te botam pra principal, pro time principal da sub 15.

Tu conhece gente da Vila que treinou no Inter?

Conheço, conheço. O meu irmão também. Já treinou no Inter.. já era pra ele tá selecionado, só que ele... só queria que o cara viesse buscar ele. Daí ele desistiu. Era zagueiro.

Ele desistiu?

Desistiu.

Que idade ele tem agora?

Ele tem 21. Bah, um baita de um zagueiro. Aí ele desistiu. E agora tem só eu... (pausa)

Tu já pensou na tua profissão, o que tu gostaria de fazer?

Jogador de futebol (pausa). Se não, se eu não consegui, eu quero ser trabalhador, pelo menos. Ajudar minha vó, minha mãe. Quero ser trabalhador, mas quero ser jogador de futebol.

(pausa)

[me dirijo ao irmão de Miro, Maxi, de 10 anos, que está deitado no sofá da sala onde conversamos, vendo tevê]

Certo. E o Maxi? Esses dias tu estava me falando, aquele dia, que tu queria entrar no Show de Bola. Tá pensando em entrar lá?

Não sei... Eu não me acordo no horário certo.

Que horas tem que acordar?

Sete e meia. Mas eu me acordo dez hora, dez e meia.

[...]

[volto-me para Miro]

Que série tu está?

Sétima, mais um ano e eu me formo.

E depois da oitava, pretende fazer o quê?

Depois que terminar a oitava tem um monte de curso pra fazer. Eu não quero fazer curso. Daí, eu vou tá jogando futebol ainda. Daí, eu não sei se eu largar o futebol pra fazer curso... daí eu não sei. Daí, se eu não sou bem aproveitado no futebol, daí largar o futebol pra fazer cursos... (Pausa) Quando a pessoa é aproveitada assim... Já pensou? A pessoa tem 16 anos, daí vai fazer um teste lá e gostam dela, quando vê, já levam ele para morar lá, ele vai ter que parar de estudar né? Pra treinar todo dia, pegar músculo, comer bem, esse negócio aí. Daí, tu vai ter que parar de estudar. Que nem o guri daqui: ele parou de estudar, com 16 anos, agora já tá com dezessete, já vai fazer 18... tá lá no Inter lá...

Tá morando lá?

Mora lá na concentração. Ele parou de estudar na oitava, nem se formou. Porque gostaram dele. Daí não tem como, tem que parar de estudar.

Anotação: Após o final da gravação, Miro retoma o tom da entrevista e fala que seria bom se alguém visse a filmagem que havia acabado de fazer com ele: “pra ver o cara, dar uma chance”.

Entrevista na casa de Binho (29/07/09)

Que idade que tu começou ir na AFASO, tu lembra?

Seis, sete anos.

E o que mais anda fazendo, além de ir na AFASO?

Às vezes eu vou no esporte, lá no São José.

E tu gosta, o que vocês fazem lá?

Nós aprendemo, treinemo, jogamo futebol.

E na AFASO, que dias tu gosta de ir lá?

É. quase todos os dia, só que às vezes eu tenho preguiça de acordar.

Daí tu não vai?

É, daí.

E tu vai ainda no Planet Ball?

Vou. Jogo futebol.

Tu acha que o São José e o Planet Ball, por exemplo... Qual tu acha que é a diferença? Qual que é mais legal?

Não. São igual, por causa que o cara indo tanto lá o cara ri, ali também.

O que cara o quê, quando vai?

Ri. Começa a dá risada, se mata...

E quando não está na AFASO, nem na escola, tem alguma coisa pra fazer?

Às vezes eu fico jogando futebol aqui no campo. Agora, principalmente, é quase todos os dias né, que os nêgo tão de férias. Sábado que nós tamos jogando o campeonato né?

Qual é o campeonato agora?

O sub 16.

E tu tá jogando?

Tô. Só que esse sábado eu não pude jogar por causa da minha identidade. Minha identidade não chegou ainda.

Tu já fez ela?

Já fiz, no mutirão que teve ali no colégio.

E fazem alguma coisa fora do bairro?

Eu vou também lá na pracinha da Intercap com os guri. Agora, é quase todo os domingo que eles tão indo também.

O que o pessoal faz lá?

Jogamo futebol, fazemos dois time, uns pra cá, outros lá, e jogamos futebol. Começamos a dar risada ... que sempre um guri cai lá, que ele é meio aleijado das pernas.

Quem é ele?

O Edmilson, meu primo.

Isso no domingo?

Às vezes, também a gente fica olhando o jogo aqui, a final né, que vai ter aqui dos veteranos, sábado no Panamá.

[A segunda parte da entrevista foi realizada dentro da casa de Binho, junto com sua mãe, irmãs e sobrinhas (ver capítulo 5)].

Como a senhora lida com eles querendo jogar bola, eles incomodam muito?

Mãe de Binho: De vez em quando incomodam um pouco... mas é bom, né? Essa semana eu tava xingando esse aqui, porque não sei se é o frio o que é que ele tá perdendo lá... Eu disse pra ele continua indo, porque é uma oportunidade para ele né, depois. Já que ele passou em tudo, ele tem que continuar indo porque... ele sabe que uma oportunidade dessas é difícil dele arrumar, é difícil de consegui, né? Agente não tem condições de tirar dinheiro e pagar uma né?[...] Não sei, agora quero ver,[...] falei com ele.

Por que tu não tá indo, Binho? Muito frio, muita preguiça?

Mãe de Binho: Ele disse, tá falando que é a chuteira. Que já estragou a chuteira. Estourou a chuteira.

Traz tua chuteira Binho, pra gente ver como ela está. Tá aí a chuteira?

Mãe de Binho: Eu disse pra ele: coloca um *tenisinho*, dá pra colocar até uns tênis.

Binho procura embaixo da cama que está na sala. Demora uns minutos para achar. Digo para ele deixar, se não estiver achando. O cara que joga tem que gastar chuteira mesmo.

Mãe de Binho: É. Porque vai pro campo... Também joga muito no campo, ali.

Binho demora, mas acha as chuteiras (que eu o havia dado sete meses antes), completamente arreventada: está descosturada junto ao solado e rasgada na parte superior. Binho retira o par de chuteiras debaixo da cama, me mostra e as coloca juntas à nossa frente.

Binho noutros contextos: capitalizando recursos adquiridos (03/04/09)

Estava acompanhando a aula de futebol que Binho realiza no Planet Ball (parceria com AFASO), nas sextas-feiras pela manhã. Binho, apesar da falta de frequência na Escolinha do São José, tem sido frequente no Planet Ball. Segundo o estagiário que desenvolve as aulas, ele tem demonstrado grande interesse nos exercícios técnicos (passes, deslocamentos): “fica querendo minha atenção nos exercícios, quer saber se está fazendo certo. Ele fala dos treinos do São José, está até mais falador”. Já a Coordenadora da AFASO, que acompanha os meninos no Planet Ball, ao falar da adesão deles às atividades esportivas, diz que o uniforme que eles vestem já é uma coisa muito significativa para os meninos. “Binho quando buscou o uniforme do São José usou dois dias seguidos na AFASO”. Ela comenta também que só em se vestirem para ir ao Planet Ball e desfilarem dentro da vila, os meninos ficam muito eufóricos e orgulhosos. “hoje, como eu achava que não teria professor, até pensei em dizer para eles não se fardarem e apenas virmos jogar. Mas depois pensei que eles se dispersam muito mais, fica difícil”.

Transferências de aprendizagens a situações do jogo

Binho, quando criticado por outro menino por segurar demais a bola, argumenta “estou puxando para a ponta”. (Na hora, me lembrei que ouvi o treinador dele na escolinha orientá-lo assim, num dos treinos a que assisti). Binho está com mais *cacoete de boleiro*: nada muito exagerado, mas com a posição preparatória do corpo para driblar ou chutar, com sua perna esquerda e também seu tronco levemente à frente; também no movimento de chute, no qual está fazendo uso de maior rotação do tronco. Além da eventual eficiência ou da funcionalidade dessas técnicas, elas correspondem a um tipo de socialização específica: aprendizagens corporais por meio de pedagogias implícitas e coletivas, nem sempre fruto de orientação direta de um instrutor (WACQUANT, 2002).



Figura 34 - Binho

Enfim, chama atenção por tratar-se de uma aquisição recente. Nada comparável ao menino que, meses atrás, eu via jogar de pés descalços na oficina de futebol do Projeto Cidade Escola.

Há, entretanto, que se considerar que pode existir uma dimensão contextual decisiva nessa expressividade: ele está entre crianças um pouco menores que ele, na média. Está também em um universo controlado, sem grande concorrência de *status* por indivíduos de fora do grupo, pois todos são titulares: trata-se de um pedaço que ele integra, em certa medida – são muitos anos de vínculo com a AFASO. Nada garante que essas aquisições e outras de outro tipo sejam facilmente acionadas em cenários diferentes, como nas oficinas de futebol na Escola ou na Escolinha do São José. Os jogos no Planet Ball parecem ser um dos espaços onde Binho materializa aprendizagens e retornos da Escolinha.

Escalção (06/05/09)

Binho com “moral”: numa lateral do Campo do Panamá encontrei Luciano, Adriano e Gilmar. Os três estavam montando um time para inscrever no torneio que haveria no final de semana, ali no campo. Como estava sentado no banco, vieram pedir uma folha de papel para fazerem a lista dos integrantes do time. Binho era o terceiro nome da lista e recebeu a crítica de Gilmar: “o Binho não dá de atacante, meu! É muito baixinho”. Luciano defende: “ele tem que tá cara. Ele tá até no São José. O time fica mais forte, daí”. Adriano concorda, mas Gilmar responde: “não quer dizer.”

As possibilidades de análise dos dados apresentados até aqui são bastante amplas e permitiriam seguir discussões em caminhos muito diferentes. Para mim, é importante considerar que as inflexões dessas últimas descrições alteram as imagens que havia feito há pouco de Binho e de Miro. Se antes Binho estava marcado por viver os limites da ausência de projetos e de capitais que lhe permitissem viver certas experiências, agora encontramos material empírico para vê-lo como alguém que, ao menos, usufrui certos retornos de sua participação na Escolinha do São José. Por sua vez, de um menino esperto e articulado, Miro revela-se como um menino entristecido, cheio de expectativas que se mostram mais distantes cada dia.

Poderíamos fixá-los nas leituras simplificadas de que Miro se frustra ao competir por uma chance no esporte profissional, e que Binho, por sua vez, satisfaz-se com um tipo de esporte cujo sentido está em “participar”. Não sendo totalmente falsas, essas imagens tendem a simplificar, como disse, os sentidos que estão em jogo e principalmente as possibilidades de analisá-las.

É preciso mostrar, por exemplo, que Miro continuou a mover-se em busca de alternativas que lhe ofereçam novas chances. No segundo semestre de 2009, ele envolveu-se em um novo projeto na sua Escola, no turno da noite. Trata-se de uma oficina de comunicação

alternativa, idealizada para possibilitar aprendizagens e experiências em rádio, vídeo e informática. Mais do que as próprias aprendizagens da oficina, talvez seja todo esse seu envolvimento, como um tipo de disposição participativa incorporada, o principal capital que dispõe para continuar a mobilizar relações que lhe deem suporte. Pois, como mostra o telefonema que recebi dele cinco meses depois da entrevista, embora o saudável interesse em outra área - que não o esporte - o futebol não lhe saiu do horizonte.

Telefonema do Miro (10/12/09)

Às 18h30min toca o telefone em minha casa, ligação a cobrar:

- Alô!

- É o Eduardo?

- Sim!

- É o Miro, sôr.

- E aí, tudo bem?

- Não tô conseguindo falar com o Senhor. Já faz dias.

- Eu não estou conseguindo ir até aí.

- Oh, sôr, saí do São José. O São José foi para Canoas [região metropolitana], estão treinando lá.

- Como assim? O Clube se mudou para lá?

- Não, eles estão só treinando lá.

(Fico tentando entender o porquê, mas Miro ou não tem muitos detalhes, ou não está preocupado em repassá-los.)

- Eu não tinha dinheiro para passagem, nem para ir lá. Como é que eu vou pagar passagem para Canoas?

- É brabo, né?

- Agora eu tô lá no Cruzeiro.

- Tá treinando lá? Como tu fez?

- Tô fazendo testes. É na seleção... Eu ia fazer teste lá ontem, mas eu não fui. Eu quero jogar na escolinha.

- Tu prefere a Escolinha?

- Eu quero a escolinha. Eu não tô preparado pra seleção... O cara disse que não podia faltar, mas eu não fui ontem.

Explica que havia ido ao Cruzeiro na semana passada, indicado por um primo que “é de lá”. Na quinta, quando foi, treinou com a categoria 95, pois sua categoria estava jogando fora. “Fui segunda lá e o cara disse que não podia faltar na quarta. Eu não fui, não tinha passagem... Tava com uma dor de dente”.

Eu digo que ele precisa ver a situação dele na SME. Para tentar manter a isenção em outra escolinha. Ele diz que quer que eu veja isso. Para eu “falar com eles lá”. Mas entende que

primeiro precisa saber quando é o *peneirão* no Cruzeiro: “meu primo tem os telefones de lá”.

Eu sugiro que podemos tratar com a SME ao mesmo tempo. Mas ele insiste que acha que primeiro ele precisa saber quando será o *peneirão* no Cruzeiro. Eu tento explicar que ele adquiriu uma isenção pela SME e que, talvez, isso possa ser transferido para outro clube. “Como tu fez a outra vez?” – ele pergunta para mim. Eu lembro que nós estávamos juntos, que soubemos quando fomos fazer a matrícula dele e a moça do São José nos falou da isenção na SME.

Mas ele entende que se tratava de um tipo de exceção: “daí tu fala lá (na SME) que tu tinha ido lá a outra vez para ver pro rapaz que não tinha condição... e agora ‘ele’ não tem condição de pagar passagem pra Canoas”.

Digo que posso fazer ligar para lá, mas que já não teria ninguém lá hoje. Ele diz “não precisa ser hoje...”

Pergunto que horas ele terá aula amanhã e ele responde que pela manhã. Pergunto se ele está indo ao projeto... “Lá no Pena, às quatro e meia, amanhã, aparece lá”. (Eu pretendia saber do outro projeto da escola que ele estava vinculado, de “comunicação alternativa”). Combinamos para o dia seguinte.

Pergunto por outros do São José, se ele sabe de alguma coisa. Falo no Binho, na tentativa de sondar se ele sabe de alguma coisa. Digo: “parece que ele estava voltando a ir, né?”. Ele não sabia, mas revela outra informação: “Eu andei faltando também... aí o professor me chamou e disse que iam começar a treinar em Canoas”.

Fico sem saber se tem algum outro motivo para ele sair do São José. Se ele faltou demais (acho difícil) ou se ele não queria mais treinar lá...

Combinamos de nos falar na escola no dia seguinte pela tarde, Projeto do Penna.

Ao contrário de Miro, que difere os sentidos do que se faz em cada espaço esportivo que frequenta, Binho praticamente iguala a Escolinha do São José a uma brincadeira com amigos da Vila, no futebol dos domingos. Miro mostra-se familiarizado com diversos procedimentos e práticas presentes nos processos de formação de atletas de futebol, enquanto Binho os ignora, por momento. E, assim, podemos pontuar tantos outros contrastes nas percepções dos dois a respeito de suas experiências esportivas, sendo mais importante, agora, destacar justamente o fato de que os meninos possuem categorias de percepção distintas, que além de filtrar as próprias experiências de forma diferente, orientam-nos a vivê-las com sentidos também variados.

Miro revela-se, então, um caso exemplar para dar conta de uma situação que vem sendo bastante debatida nos estudos sobre a formação de atletas profissionais no futebol. Por um lado, podemos dizer que ele está sintonizado simbolicamente com o universo do futebol, referindo-se, por exemplo, aos olheiros, aos tipos de treinamentos e, inclusive, ao fato de que tal investimento implica necessariamente um abandono dos estudos. Por outro lado, avaliando-se como portador do potencial atlético para viabilizar-se nessa carreira profissional,

ele encarna expectativas que vão além de ter uma chance, chegando a colocar-se em uma missão perante sua família: dar-lhes um futuro melhor, já que, depois de seu irmão *ter desistido*, “agora tem só eu”. Miro é um exemplo de onde se germina socialmente o futebol como um projeto de vida ou projeto familiar de ascensão social (RIAL, 2006). Sua frustração com sua escolinha atual é só um indicador da medida de suas expectativas.

Através de uma atenção crescente ao futebol como objeto de estudo das Ciências Sociais e das Ciências do Esporte, a análise dos processos envolvidos na formação desses profissionais e na circulação de jogadores, “no mercado dos pés de obra”, vem desvelando também “a face oculta da profissão” (DAMO, 2007). A repercussão dessas discussões na produção de conhecimento, multiplicando as pesquisas sobre este universo, ajudam a entender casos como o de Miro, em que os meninos reverberam, desde as categorias iniciais das escolinhas de futebol, muitas das relações, valores e códigos que tais estudos mostram presentes no contexto do recrutamento e da formação de atletas profissionais. A situação pode ser bem visualizada no documentário “O Futebol”, que mostra o esforço de três garotos para serem “profissionais da bola”. Iniciando pela “Peneira do Flamengo” e acompanhando – por dois anos – a vida de Fabrício (15), Edmilson (15) e Jeosmar (16), Arthur Fontes e João Moreira Sales mostram como um sonho não realizado, ao contrário de produzir uma identidade positiva, pode acabar se materializando em baixa auto-estima e em inaptidão profissional. A palavra “sonho” era demais repetida no filme.

Por outro lado, a bibliografia sobre o esporte não oferece elementos para discutir casos como o de Binho, para além de situá-lo, eventualmente, como um dado que confirma que os limites materiais e culturais pré-selecionam os concorrentes à carreira esportiva. Minha intenção, a seguir, é fazer um pequeno exercício de análise que possa sugerir as diferenças entre os casos, levando em conta esse limite da produção sobre o tema.

6.4 Valores, sentimentos e sentidos

Tanto Miro como Binho, assim como tantos outros meninos e meninas, experimentaram emoções desconfortáveis em suas relações com o esporte. Mas seria adequado apenas tomar tais emoções como semelhantes e recair em uma já antiga noção de que o esporte é, em si, irradiador de frustrações para crianças e adolescentes que *ficam de fora*?

Analisando os momentos em que ambos demonstraram-se insatisfeitos e desconfortáveis, podemos sugerir uma diferença entre a insatisfação de Binho e a de Miro quanto à circunstância em que ambas ocorreram. Binho viveu constrangimentos relacionados à condição de pobreza: não ter passagens, não ter uniforme e a descoberta súbita de que precisaria pagar a mensalidade. Entretanto, Binho não se mostrou frustrado por qualquer comparação de desempenho esportivo, ou por algum não reconhecimento de seu futebol. Ao que parece, ao buscar ter acesso, Binho não tomou para si tais critérios técnicos como explicação ou parâmetro de sua satisfação. Por sua vez, para Miro, as barreiras de ordem financeiras estiveram sempre claras e foram superadas através de estratégias específicas: as passagens de seu patrão, a busca pela isenção da mensalidade, a economia de recursos para o fardamento. No entanto, sente-se insatisfeito quanto ao reconhecimento de seu potencial: está jogando fora de posição, o treinador o persegue, não tem olheiro nos seus treinos.

As histórias de usos do esporte para uma afirmação moral e simbólica de pessoas de grupos populares é retratada em muitos trabalhos, seja como constatação (WACQUANT, 2002), seja como proposição política (ZALUAR, 1994). Em contraposição, muitos autores já apontaram efeitos excludentes do modelo esportivo institucional (BRACHT, 1992) especialmente quando ele se impõe como lógica dominante para todos os grupos etários e classes sociais e em todos os espaços socializadores. Sobre as populações pobres, desprovidas de acessos sistemáticos às práticas esportivas, a tendência acaba sendo a polarização pública entre narrativas dramáticas - nas quais se enfatizam a ausência de apoio e oportunidades, e românticas- nas quais se valorizam histórias de superação e determinação. Parte das críticas mais frequentes aos projetos sociais esportivos, ainda hoje, estão envolvidas nessa polarização, particularmente destacando os limites de suas ações perante as promessas que fazem e expectativas que criam entre crianças e jovens.

No entanto, para ir além da espetacularização e do exotismo destas experiências narradas, é interessante perceber nelas que os sentimentos, como frustrações ou satisfações, estão sujeitos à conformação de sentidos sociais e que podem refletir o lugar relativo do esporte em cada contexto e em cada trajetória.

Neste sentido, como um suporte conceitual provisório, pode-se recorrer à noção de “socialização antecipatória”, que Claude Dubar (2005), ao revisar as discussões sobre socialização nas Ciências Sociais, recupera de Robert Merton⁸⁵. A noção procura tratar “do

⁸⁵ A teoria de Merton, embora funcionalista, é localizada por Dubar como pertencente a uma corrente crítica de um funcionalismo universal e defensor de um funcionalismo heurístico, capaz de oferecer hipóteses “submetidas a uma crítica rigorosa, paralelamente à acumulação das pesquisas empíricas” (MERTON, *apud* DUBAR, 2005,

processo pelo qual um indivíduo aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer”, de forma que essa “socialização o ajuda a ‘se alçar nesse grupo’ e deveria ‘facilitar sua adaptação no grupo’” desejado (DUBAR, 2005, p. 67). Esse aprendizado antecipado dos códigos, segundo a hipótese de Merton, seria “funcional somente em uma estrutura social que permite a mobilidade” (MERTON, *apud* DUBAR, 2005, p. 68), levando-se em conta, portanto, certa distância entre os grupos a que os indivíduos *pertencem* e àqueles grupos que têm por *referência*. Articula-se ainda nessa teoria a noção de “frustração relativa: é por se comparar aos membros de outro grupo que o indivíduo se sente frustrado em relação a eles” (DUBAR, 2005, p. 67).

Assim, podemos pensar que Miro possui mais capital social, pois mobiliza com mais eficiência suas relações, e também possui maior capital cultural, como recursos linguísticos e escolaridade mais elevada. Ainda se poderia dizer que seus potenciais atléticos sejam também superiores. No entanto, diante do universo de relações que envolvem a formação de jogadores de futebol através de escolinhas, tais recursos parecem ser sempre limitados. Quando Binho, por sua vez, faz uso dos poucos recursos técnicos adquiridos numa participação precária na Escolinha do São José, em meios e espaços menos capitalizados esportivamente do que aqueles que Miro almeja, desfruta de um resultado imediato: certo prestígio que advém tanto de sua *performance* como de sua *experiência* na Escolinha. Em termos relacionais, como convém discutir, as consequências para as emoções individuais podem ser opostas: um frustra-se por não ser da seleção, ou seja, seu *grupo de referência*; outro desfruta de um *status* – ainda que efêmero – em seu grupo de *pertencimento*.

Podemos enriquecer a reflexão, retomando o caso de Vanessa, a menina que treina em uma equipe de futebol feminino e que se mantém vinculada ao Projeto Show de Bola. Alternando uma participação entre estes espaços esportivos distintos, cujos parâmetros e exigências quanto ao seu desempenho são diferentes, Vanessa resiste ao caminho *do tudo ou nada*, seja porque ela suspeita dos limites desse caminho (que se fazem mais evidentes no futebol feminino), seja porque simplesmente tais espaços lhe propiciam relações diferentes. A simultaneidade de sua participação nesses espaços é uma pista importante; acredito que possa ser entendida como uma forma de equacionar as expectativas da profissionalização, com retornos sempre jogados ao futuro, com as satisfações imediatas possibilitadas pela presença num meio em que seu status está consolidado.

p.65). Atento aos limites de abordagens funcionalistas para discutir os significados simbólicos, quero, ainda assim, exercitar uma análise sobre os de Binho e Miro.

Caberia ainda dizer que, contudo, um dos riscos desse tipo de análise seria o de procurar entender as práticas e preferências dos grupos populares e, em particular, as crianças e adolescentes, como se sempre tivessem por desejo os valores dos grupos dominantes - ou ainda, no caso do esporte, sua versão profissionalizada. É preciso lembrar que tal pressuposto já foi questionado por vários autores no estudo das práticas populares. Um dos motivos da discussão seria o porquê se mostra mais questionável empiricamente diante de realidades desiguais, como a brasileira, cujos processos históricos de homogeneização cultural foram limitados em vários aspectos. Outra razão de sua crítica é o porquê implica também o silenciamento das tradições históricas desses grupos sociais

Nesse sentido, vale voltarmos à figura de Mônica, à sua rejeição a certos espaços de participação no esporte e à sua preferência por outros. Sem querer romantizar tais atitudes, elas não poderiam ficar resumidas à ideia de perdas de oportunidades à anomia. A preferência de Mônica por praticar futebol no espaço da própria escola, indisposta a investir em outros espaços, lembra-nos que não cabe pressupor que o que é oferecido a ela, através do esporte, seja o mesmo que ela busca *jogando bola*. Somada aos casos de Binho, Miro e Vanessa, ela compõe o quadro de uma mesma paisagem, cuja pintura aqui, inacabada, sugere que, em suas trajetórias, os sentidos de participação em espaços esportivos envolvem desde expectativas com projetos de futuro, relações de sobrevivência e espaços de sociabilidade.

6.5 Fotografias: entre envolvimento e investimentos no esporte

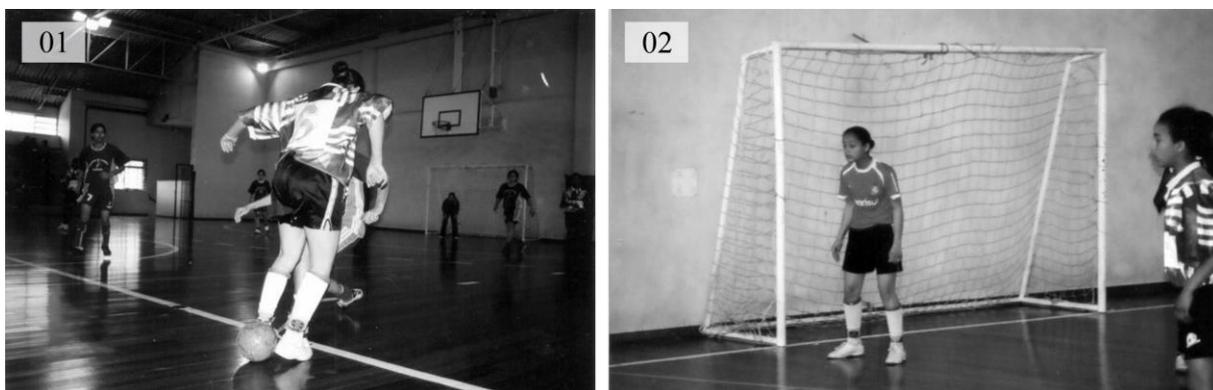


Figura 35 - Mônica: da “linha” (01) para o “gol” (02) no torneio pelo time da Escola



Figura 36 - Miro: Jogando “fora de posição” (01); Irmão que dorme até as 10h ao invés de ir ao Projeto de Esportes (02); Bicicleta nova comprada com o dinheiro do trabalho (03)



Figura 37 - Binho: Chuteiras do pai (01); Chuteira “sem condições” (02); Teste, jogando de atacante, “sem pegar na bola” (03); Futebol no “Panamá” com calção da Escolinha (04); Diretor de categoria de base comunica aos “aprovados” o valor da mensalidade. Ao lado, quatro meninos selecionados aguardam para conversar com o dirigente (05).

7 DA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS À EXPERIÊNCIA DE UMA INFÂNCIA “PÚBLICO-ALVO”

O que procurar neste conjunto de informações ou como articulá-las de forma que elas possam agora oferecer um novo olhar sobre a realidade que estudei? As informações trazidas nestes dados são, em geral, de conhecimento de muitos agentes de instituições, gestores e profissionais nelas atuam. Em muitas localidades, além da Vila Fátima, esses agentes têm se mostrado atentos ao fato de que, por vezes, a infrequência das crianças e adolescentes em programações vem aumentando por conta de uma concorrência de outras programações do mesmo tipo. O desafio, portanto, não é tanto anunciar tal situação, mas discutir o que está envolvido em sua produção e que efeitos ela gera. Neste capítulo, proponho-me a contribuir para enfrentar este desafio.

7.1 A participação itinerante em projetos sociais

Apresentei um conjunto de informações em capítulos precedentes destacadas a partir das relações familiares, entre pares e também das trajetórias de alguns sujeitos. Com base nestas informações e em análises já esboçadas, é possível identificar algumas relações mais frequentes no envolvimento das crianças e adolescentes com os projetos sociais. Segundo a proposta de análise que eu havia anunciado para a abordagem deste objeto, são nestas relações que se constroem e negociam os sentidos da participação nos projetos sociais.

Nesta perspectiva, embora os dados indiquem que, muitas vezes, um mesmo sujeito atribua sentidos plurais a sua experiência, podemos tipificar quatro relações que, ao menos, nos permitem sistematizar os processos diferentes de produção destes sentidos. Há um prejuízo inevitável em apresentá-las em separado dos capítulos que descreveram as relações, mas que, espero, seja menor que tê-las apresentado a partir de recortes exagerados de exemplos descolados da dimensão situacional e relacional em que as práticas descritas foram observadas.

Participações compulsórias: trata-se principalmente das situações em que a presença das crianças é estabelecida por necessidades objetivas das famílias e das crianças, sejam relacionadas aos cuidados e ocupação destas crianças para permitir as atividades de trabalho dos familiares, sejam relacionadas a demandas de alimentação e outros recursos acessados

pela participação. Embora existam certamente diferenças entre as situações em que uma criança depende de uma instituição para ser alimentada em relação àquela em que ela precisa ser “apenas” ocupada no turno extra-escolar, o que está em jogo, neste caso, é a premência da demanda familiar como circunstância determinante da participação. Esta circunstância não esvazia de sentidos as próprias experiências das crianças, mas as delimitam e condicionam em relação a vários aspectos, principalmente quando algumas variações nas atividades semanais das crianças implicariam em um não atendimento destas demandas cotidianas. Entre outros casos, o depoimento de uma avó deixou claro que caso seus netos passassem a freqüentar uma oficina esportiva na escola, ao invés de manterem-se nas atividades de rotina do SASE, teria dois problemas: a ausência do almoço que ganhariam na instituição e a não ocupação do tempo dos meninos após a [uma] hora de atividades esportivas oferecidas. É preciso destacar, assim, que constituem exemplos significativos destas relações aquelas crianças que freqüentam programas de assistências e de proteção social, cujo vínculo já é definido por um determinado enquadramento da família em critérios que a situam, tipicamente, como “público-alvo” destas políticas. Em certos casos ainda, o atendimento da criança é parte de um atendimento da família, ou até parte da estratégia institucional para implementar uma política para a família, tendo na criança um meio para tal⁸⁶ (como nos casos em que uma criança é retirada da mendicância ou do trabalho infantil). A presença compulsória de crianças e adolescentes em programações sociais pode estar vinculada por uma medida de proteção à criança ou ao adolescente, através do Conselho Tutelar ou do Juizado da Infância, nos termos previstos pelo ECA. Na outra situação, temos inúmeras iniciativas recentes de ampliação do tempo de presença das crianças em suas escolas. Nestes casos, por vezes, a criança é levada a freqüentar uma programação como reforço das atividades do currículo (como o letramento e a matemática) ou como acesso a outras linguagens carentes no currículo (como certa modalidade esportiva, a dança ou educação ambiental).

Participação como interesse: boa parte dos participantes busca vínculos com programações que oferecem atividades que eles possuem interesse em conhecer, aprender ou, basicamente, praticar. Esse interesse pode ser decisivo tanto para vincularem-se por mais tempo com uma mesma programação, como para mobilizá-los para outra, ou ainda, para desmotivá-los a participar. Isto pôde ser verificado observando-se os dias de maior frequência nas programações, as ausências em certas instituições para fazer-se presente em outras, e também pela decisão de brincar na rua, ao invés de “estar em atividades”. O interesse, gosto

⁸⁶ Nestes casos, embora não sejam generalizados, os procedimentos podem ser comparados aos descritos por Donzelot (1996).

ou preferência por uma prática esportiva é construída em relação com a oferta de práticas e modalidades disponibilizadas no contexto local. Assim, aquelas programações de atendimento diário contínuo, como o SASE, tendem a sofrer baixas na frequência do seu público, a cada período, cujos motivos seguidamente estão relacionados a uma novidade na oferta de atividades⁸⁷: um novo projeto de uma universidade, duas vezes por semana, ou uma oficina esportiva na escola, numa manhã. Outra questão é que, mesmo que o futebol, por exemplo, tenda sempre a apresentar-se como objeto de maior interesse, não são raros os casos em que meninos e meninas manifestavam expectativas por outras atividades, indicando insatisfações com algumas programações demasiadamente dedicadas aos esportes coletivos com bola. Embora minoritários entre os que participam, estes se revelarem freqüentes, manifestando-se tanto num eventual jogo *solitário* de xadrez, ou aguardando a chance de ocuparem, em dupla, a quadra com uma bola de basquete na mão, e ainda através de respostas em entrevistas coletivas realizadas em alguns projetos. É preciso levar em conta, portanto, que o *interesse* está diretamente limitado pela oferta reiterada de certas modalidades esportivas. Portanto, o desinteresse pelas atividades, e seu eventual abandono, é um dado igualmente válido sobre esta forma de participação.

Participação como convívio: como uma modalidade de participação associada à atividade anterior, a presença de crianças e adolescentes pode ocorrer sem nenhum envolvimento familiar, quando muito para assinar alguma autorização. Não implicando necessariamente uma preferência das crianças ou adolescentes pelo conteúdo das programações, mas geralmente a oportunidade de freqüentá-las em pares, este envolvimento relaciona-se a estímulos coletivos e conjunturais, a exemplo de como surgem às temporadas em brincadeiras de rua (bolinhas de gude, peão, pandorga). Podem traduzir-se numa motivação efêmera com as atividades, cujos vínculos são vulneráveis a outras oportunidades geradas, como é freqüente, pela oferta de novas programações, com atividades diferentes ou em novas instalações. Muitas vezes, a presença numa nova atividade está carregada de componentes simbólicos, estabelecidos segundo critérios próprios das relações de pares (como o uniforme, a visibilidade de um projeto na vila, ou as instalações sofisticadas oferecidas para as práticas esportivas e, eventualmente, a própria modalidade oferecida). Por outro lado, se as motivações com as atividades podem ser transitórias, marcadas pela

⁸⁷ Num evento com agentes sociais da Restinga (Região da Zona Sul de Porto Alegre), ao problematizar esta informação, ouvi um relato local semelhante referindo-se a época em que o Instituto Ronaldinho Gaúcho lançou uma programação social: dada a visibilidade da ação, muitos meninos e meninas migraram para a nova programação. Passados certos meses, os agentes observavam a volta das crianças ao SASE, já que a nova programação não correspondia a expectativa que estas haviam construído.

curiosidade, os elementos envolvidos na mobilização para permanecer e ou abandonar a programação podem estar ligados a vínculos duradouros de amizade, forjados tanto previamente nas relações de vizinhança, como nas próprias experiências comuns nas instituições.

Participação como projeto ou investimento: seja por determinação do próprio participante ou agenciada por um membro adulto da família, alguns projetos são alvo de uma relação marcadamente diferenciada, na qual espera-se por um tipo de retorno específico. Diferente das demais relações de participação apontadas, não se espera apenas por um retorno material ou simbólico imediato, mas de um retorno relacionado à aquisição ou desenvolvimento de uma habilidade ou de uma relação que abra caminho numa carreira profissional ou, ao menos, numa alternativa para tal. O interesse em assegurar a bolsa para fazer balé numa academia de dança situada em São Leopoldo não chegava a representar uma esperança para mudar a vida da família inteira de Isadora, mas representava, segundo sua tia, uma “chance para desenvolver seu talento”. O retorno poderia ser, inclusive ou somente, consagrar-se na escola de samba que a família frequenta.

Para variarmos as informações para além do caso de Miro e de suas expectativas com o futebol profissional, vale referir a popularidade entre algumas famílias do projeto social que ensinava tênis, mas que se propunha a encaminhar o praticante, quando adolescente, aos programas de aprendizagem profissional em empresas do ramo da indústria e do comércio. O que pretendo destacar não são apenas as expectativas a respeito de ter chances ou oportunidades, que podem até ser generalizadas, mas uma forma de relacionar-se com a programação que manifesta uma certa determinação e intencionalidade. Nestes casos, as próprias programações e seus resultados podem ser objeto de avaliação mais sistemática e criteriosa por parte das famílias ou dos adolescentes, em função do que se espera deles. A tia e a prima de Isadora, por exemplo, começaram questionar o professor quando viram que a menina estava “ficando para traz” nas aulas de *ballet*, pois estava em uma turma com crianças mais novas.

Uma participação itinerante em projetos sociais

As relações tipificadas acima podem ser entendidas como um repertório de possibilidades de envolvimento com as programações fora do turno escolar, cujos sentidos estão em produção no cotidiano. Acredito que esta pluralidade de formas e sentidos de

interação com as programações participa da produção de um padrão mais amplo de interações que proponho nomear de **participação itinerante**. Esta itinerância seria a expressão de múltiplos fatores, entre eles: i) a oferta fragmentada de ações sociais geradas tanto pela espontaneidade das iniciativas civis, como por políticas descontinuadas e desarticuladas tanto no campo da infância, como no campo do esporte; ii) lógicas e práticas familiares traduzidas em relações diversas com as instituições sociais; iii) das relações entre lógicas e práticas estabelecidas entre crianças e adolescentes no seu cotidiano.

A sugestão desta caracterização tem o propósito de dar conta de um conjunto de situações cujas explicações estão longe de serem meros casos individuais. Particularmente a infrequência, o abandono/evasão e a participação simultânea de crianças e adolescentes nas programações sociais, poderiam ser tratados como situações pontuais. No entanto, como procurei mostrar, mantém relação entre si e com outras situações. Sendo conhecidas de muitos gestores e agentes das instituições, no entanto, a abordagem destas situações é feita, frequentemente, apenas no âmbito de problemas de gestão ou ainda a partir de um olhar normativo. Tal abordagem tem por pressuposto que isto é um sintoma de um *não* comprometimento do seu público-alvo e não uma relação que resulta da própria interação do público com o projeto.

Alguns estudos, no entanto, já ofereceram elementos para pensar que a relação das crianças e adolescentes pobres com as instituições sociais estão imbricadas em dinâmicas que extrapolam apenas as razões institucionais. É o caso revelado, por exemplo, no estudo sobre adoção de Fonseca (1995), em que as famílias deixavam as crianças na FEBEM sem, necessariamente, estarem abandonando-as, mas muitas vezes utilizando-a como um tipo de *internato dos pobres*. Também podemos pensar no estudo de Gregori (2000) sobre meninos e meninas nas ruas de São Paulo, que identificou que o próprio apoio institucional disponível a estes acabava por favorecer a representação dos meninos quanto à independência que a rua lhes proporcionava. Nestes dois casos, as análises enfatizam práticas culturais de grupos de usuários que se constroem de forma inter-determinada com o lugar simbólico e prático destas instituições. As autoras também enfatizam em suas análises a movimentação das crianças e adolescentes - seja através de uma circulação de crianças na rede de parentesco (FONSECA, 1995), seja através da “dinâmica da viração” -, na qual meninos e meninas de rua vivem em um cotidiano em que permanecem presos a um tipo de circularidade de relações de sociabilidades e de espaços institucionais (GREGORI, 2000).

Partindo destes estudos, cabe reforçar que as crianças dos grupos populares estão envolvidas em relações simbólicas que vão além da questão da sobrevivência, embora esta

seja fundamental. Também podemos destacar, nestes estudos, a interação dinâmica destes grupos sociais com as instituições. Estes elementos permitem pensar que a *participação itinerante* seria, ao invés de um efeito unidirecional das políticas, uma relação que envolve atores e práticas sociais diferentes. Entre estas, as motivações e experimentações realizadas por parte das crianças e dos adolescentes diante das alternativas que se fazem conhecidas tanto através das redes institucionais (escolas, instituições sociais, postos de saúde) como pelas redes paralelas (relações de parentesco e de pares).

Algumas práticas e relações próprias ao contexto da Vila Fátima podem, assim, ser potencializadoras desta itinerância pelos projetos, como se constituíssem fatores favorecedores desta relação. Uma destas práticas é a disponibilidade das interações das crianças com adultos, a qual, como já foi destacado, não está pautada pelo pressuposto do medo ou da inibição completa perante os mais velhos. Essa interação com adultos é parte de um contexto cultural em que não foi viabilizada a segmentação marcante do convívio entre adultos e crianças no cotidiano (ROGOFF, 2005). Um segundo elemento, associado a este, favorecedor da itinerância e que já foi ilustrado mais densamente, é a circulação naturalizada das crianças para fora do espaço da casa. Mais precisamente, o que resulta disso, é um exercício de autonomia (relativa e localizada) que permite às crianças e adolescentes ganhos progressivos de territórios, sejam como *pedaços* ou como *trajetos* (MAGNANI, 2000, 2006). Um terceiro fator a sugerir é que a relação bastante nítida entre transitar nos projetos e as relações nos grupos de convívios ou de interesses, nos termos de Brandão (2002). A conformação cotidiana de grupos⁸⁸ mobilizáveis de crianças e adolescentes, seja por trajetórias longas de interação, vínculos de parentesco ou interesses pontuais comuns, estabelecem uma dinâmica de circulação não apenas das informações, mas também das motivações e até de pequenas migrações entre as atividades.

Há, em um quarto fator, uma particularidade ao contexto atual de políticas para crianças e adolescentes. Trata-se de mediar seus interesses com as expectativas que as instituições possuem deles, fazendo suas auto-imagens corresponderem às imagens construídas por outros atores. Neste sentido, meninos e meninas podem colocar-se no lugar de quem *precisa ser tirada da rua*, caso pensem que, dizendo isso, terão acesso às programações que desejam. Tal possibilidade, me parece, pode ser entendida pela repercussão pública da noção de que a criança pobre constitui um problema social. Diversos autores chamam atenção

⁸⁸ A este respeito existe um registro mais amplo e diversificado quanto ao funcionamento e papéis dos grupos em contextos de pobreza (FLORESTAN 2004; GREGORI, 2000).

da publicização deste discurso⁸⁹, fazendo sentido reconhecê-la como uma representação que tem entre seus consumidores (CEARTEAU, 1994) as crianças e os adolescentes pobres.

Além destes *elementos favorecedores* da participação itinerante, é possível destacar aqueles aspectos que sugerem certas *condições preferenciais* de envolvimento nesta relação. As programações não estão acessíveis a todos e nem das mesmas formas, o que pôde ser registrado, por certas regularidades dos dados etnográficos e cruzamentos de levantamentos quantitativos, em três situações mais recorrentes de itinerância entre as programações. É possível dizer, então, que estes casos coincidiram para as seguintes variáveis:

- **Escola que frequenta:** a escola que estudavam mantinha programações de extensão do turno escolar e, também, mantinham parcerias com outras instituições para a divulgação de outros projetos (entre seis escolas locais verificadas, duas destacavam-se por estas parcerias e, mais outra implantava programas de turno escolar integral).
- **Idade de maior autonomia:** segundo meus registros etnográficos e também relato de determinados agentes de instituições, é a partir de 11 e 12 anos de idade que meninos e meninas adquirem maior autonomia para mobilizarem-se para novas programações, para além daqueles vínculos que mantinham até então. Nesses casos, as programações para as quais se dirigem, com frequência, são aquelas que ocorrem fora da Vila, em espaços com maior estrutura esportiva. É preciso considerar ainda que, a partir de 14 anos, começam a diminuir as alternativas de programações regulares esportivas ou culturais, enquanto abrem-se alternativas de cursos profissionalizantes.
- **Ser menino:** a maior circulação de meninos entre as programações, em relação às meninas, reflete, por um lado, a maior liberdade de movimentação destes em espaços públicos, principalmente fora do bairro. Por outro lado, indica o perfil recorrente das programações ofertadas, que priorizam esportes coletivos - em especial o futebol -, práticas cujo interesse das meninas é menor.
- **Vínculo institucional prévio:** as crianças e adolescentes que já se mantêm vinculadas a programações extra-escolares estão mais sujeitas a estímulos de novas atividades do que aquelas que se encontram fora destas programações. Tal situação dá-se tanto pelas parcerias que as instituições fazem entre si, como também pelas relações próprias que estabelecem meninos e meninas entre si.

⁸⁹ Ver por exemplo: Rizzini *et al.*, (1999), Rosemberg (1995), Fonseca e Cardarello (2009).

Até aqui, procurei destacar as formas de participação das crianças e adolescentes nos projetos sociais dando conta das relações que mais se fizeram presentes ao longo do trabalho de campo. A proposição de caracterizar estas relações como situadas numa lógica mais ampla, ilustrada pela dinâmica de uma participação itinerante, buscou “considerar que as crianças têm uma determinada ação [agency]” (PROUT, 2004, p. 8), preservando ao mesmo tempo as relações determinadas por outros atores e que resultam na produção de sentidos dos projetos sociais. Sistematizei, assim, elementos favoráveis e condições preferenciais que se mostraram regulares nas situações registradas na pesquisa. Agora, proponho voltar à atenção a alguns dos procedimentos institucionais utilizados para definição do público-alvo das programações. Minha finalidade será pensar como as formas de participação em projetos sociais e as formas institucionais de acesso aos seus públicos, produzem as circunstâncias para a experiência de uma infância particular.

7.2 O “foco nos vulneráveis”

É já aqui, no momento de implantação dos projetos, que se estabelece o paradoxo da lógica focalizante, que pude presenciar através desta pesquisa. Este paradoxo não seria a mera restrição do acesso de uns em detrimento de outros. Ele se expressa no fato de que o modelo de ação social vigente multiplica a oferta de pequenos projetos e programações alternativas para um mesmo público-alvo. Por sua vez, este grupo social é delimitado por certas categorias em uso, mas que não asseguram um fácil reconhecimento empírico.

“Tem que cuidar com as palavras: hoje não se fala mais *pobres*. É estigmatizante. Se diz *em situação de vulnerabilidade social*”. Ouvi da pedagoga de uma instituição social após ela ler o título de meu projeto de pesquisa, no documento que apresentei a fim de formalizar a autorização para minha observação entre crianças envolvidas com o programa social do qual ela era coordenadora⁹⁰. Noutro registro de campo⁹¹, encontramos na fala da estagiária de um projeto de esporte outro exemplo que ilustra alcances e usos de expressões do linguajar

⁹⁰ Meu projeto de pesquisa tinha, então, o título: “A participação de crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer”. Aspectos metodológicos envolvidos nesta experiência foram abordados no capítulo sobre a metodologia.

⁹¹ Neste caso, o dado foi obtido através do diário de campo da bolsista de iniciação Maitê Venuto de Freitas, que atuou nesta pesquisa.

especializado corrente: “ela me explica que sua intenção sempre foi atuar com crianças especiais, mas que considera todas do projeto especiais, pois são vulneráveis”.

Em praticamente todos os projetos sociais mapeados e contatados na pesquisa, o público-alvo era definido como “crianças em situação de vulnerabilidade social”. Muitos depoimentos e documentos de instituições que observei sugeriram que, especialmente antes de iniciarem suas atividades, o distanciamento entre a missão institucional e o público pretendido estava preenchido mais na linguagem técnica do que experiências vivenciadas na prática com seu público. Ao se depararem com a fase de implantação de suas ações, os agentes dos projetos perceberam que precisavam lidar com um desafio prático: como atingir as *crianças vulneráveis* com suas programações?

Não se trata de buscar definições teóricas, mas de sentidos acordados e estabelecidos na ação. Observados em suas práticas de identificação de sua população-alvo, acompanhei três diferentes procedimentos institucionais, sobre os quais ilustrarei brevemente a seguir.

Todos são público-alvo

Em um destes procedimentos, a nomeação “vulnerável” não envolve qualquer processo específico de aferição das condições ou trajetória de vida das pessoas atendidas, senão o de pertencer ao universo da vila. Essa posição advém tanto da dificuldade (operacional, técnica ou conceitual) em filtrar um público-alvo a partir de critérios que porventura materializassem uma condição de vulnerabilidade, como pela leitura que os agentes fazem da realidade local. Assim, é comum que os agentes entendam por vulneráveis todas as crianças da vila, a partir da ideia de que estas experimentam, de forma generalizada, situações como fazer parte de famílias problemáticas, viver em proximidade com a violência social e doméstica, conviver com a miséria e desemprego, entre outras características.

Obviamente que uma consequência prática desta visão é que, a rigor, qualquer criança poderia ser incluída nas programações, se atendidos critérios de idade, basicamente. No limite, as vagas disponíveis são ocupadas por ordem de chegada - e a “chegada”, entretanto, está relacionada aos demais procedimentos que serão descritos. O que se percebe, assim, é que a aplicação da noção de vulneráveis a todos da vila e a aparente flexibilização do “foco”, não implica que não se imponham outros filtros, nem resulta numa ruptura com a perspectiva focalizante das políticas (ainda que sugira um sintoma do paradoxo desta lógica).

A parceria para chegar ao público-alvo

Uma segunda prática institucional é a tentativa de atingir este público através da mediação de outros atores sociais, mais presentes no cotidiano da população local e que, por isso, conseguiriam identificar e encaminhar os casos dentro do perfil. Como poucos projetos estabelecem, já em seu início, formas de contato direto com as crianças e com suas famílias para divulgar suas ações, muitos realizam parcerias circunstanciais em função da divulgação de vagas, da seleção e da inscrição de crianças e adolescentes. Os projetos mais distantes das redes de relacionamento locais ficam mais dependentes destas parcerias. As escolas e as instituições sociais já estabelecidas no bairro ou com mais tradição entre os moradores, são os espaços formais mais recorridos para propiciar o acesso das crianças as informações e vagas das novas programações.

Virgínia, de 10 anos nos, explica que foi diversas vezes pedir uma vaga no projeto de ensino de tênis (desenvolvido nas instalações de uma universidade) para a professora de sua escola responsável pela indicação de alunos. A professora, por sua vez, informa que realiza geralmente um sorteio entre os interessados. Já os realizadores do projeto, conforme informaram em outros momentos, os critérios a serem levados em conta pela escola seriam “o comportamento” da criança em sala, sendo que haviam vagas reservadas tanto para crianças “bem comportadas” e para aquelas com “comportamento problemático”.

De qualquer forma, o acesso dos projetos ao público-alvo sempre carece de uma mediação que, ao final das contas, ocupa um papel determinante na chegada do projeto ao suposto público-alvo. Em alguns casos, a afinidade ou o interesse da criança com a atividade o critério utilizado por alguns desses mediadores (como o professor da escola, por exemplo) para assegurar uma vaga à criança.

Notadamente, a mediação institucionalizada de outro agente, em parceria, equaciona a tensão entre a oferta e a demanda antes da chegada ao projeto. Mas isso não ocorre necessariamente pela aplicação objetiva de critérios pré-estabelecidos, mas também negociando motivações, merecimentos e outros critérios formalizados ou não.

Tornando o público-alvo alvejável

Um terceiro procedimento é a identificação de seu público-alvo através de recursos técnicos próprios [das entidades], ainda que articulada a uma rede de instituições especializadas e a um aparato técnico-legal (juizados, prefeitura, conselhos tutelares). Tais recursos, tanto humanos como conceituais, estabelecem a capacidade de operar, em meio ao universo de moradores da vila, com critérios para identificação do público-alvo. Trata-se de um processo, de enquadramento e hierarquização das condições e trajetórias sociais e familiares das crianças, mas que as recorta como parte de uma população maior de crianças pobres. É, talvez, a situação na qual as crianças são tornadas alcançáveis na realidade prática – enquanto casos - na condição de vulneráveis.

Essa operação, que apreende sujeitos nestas categorias, é mais materializável quanto maior imersão os agentes das instituições sociais possuem no cotidiano das famílias moradoras da vila. Para uma instituição assistencial com 15 anos de atuação na vila, os critérios de vulnerabilidade são indicados por situações como “famílias com grande número de filhos, mães solteiras, adolescentes ou com HIV+, pais desempregados”, “de acordo com a avaliação do profissional responsável” (extraído do “Programa Geral” da Instituição, datado de 2008).

Assim, não basta que o “profissional responsável” tenha contato com a realidade, pois é necessário que o tenha domínio básico de categorias de enquadramentos técnicos e legais das situações, que são compartilhadas por uma rede cada vez mais institucionalizada e especializada de gestão da infância (SCHUCH, 2009). Muitas vezes tais enquadramentos são também morais. No entanto, mesmo se considerarmos que se trata do exercício de um poder de construção de sujeitos vulneráveis (HECKHTEUER, SILVA E SILVA, 2009), não deixa de estar em jogo, também, uma relação de mediação, na medida em que por estas clivagens, as crianças acessam ou não este ou aquele programa.

Pelo contato com as instituições e seus agentes técnicos através da pesquisa, devo destacar que, nominar casos em situação de vulnerabilidade social, não torna mais fácil *acertar o foco* dos programas. Dois movimentos tensos deslocam a questão dos *efeitos de poder do discurso*, para a complexidade de interações em jogo.

O primeiro é que, quando a demanda é maior que a oferta, como ocorre frequentemente nas instituições com atendimento diário, os funcionários responsáveis pela seleção de novos ingressos viam-se obrigados, por vezes, levando a cabo os critérios, a ordenar prioridades de atendimento e de distribuição de vagas. Nos relatos que obtive desses profissionais, em anos de contato, quando satirizavam seu próprio papel, diziam que uma família precisava acumular desgraças para ter seu filho atendido nos programas. Quando o

mesmo tema vinha através de depoimentos, relatavam situações em que precisavam explicar para uma mãe que não ter renda familiar, por desemprego, infelizmente não era um critério suficiente para ingressar naquele programa. Movendo suas narrativas entre o drama e a sátira, me mostravam que era como se, ao final das contas, estivessem sugerindo àquela mãe que expusesse seu filho ou filha a alguma outra situação de violação de direitos, já que *apenas* a ausência de trabalho e renda era insuficiente para que tivessem a vaga. Restava-lhes satirizarem seus próprios papéis na operação do que entendiam ser uma lógica perversa: “dá vontade de perguntar: a senhora tem certeza que seu filho não está na sinaleira, mendigando... ou que ele não está sendo espancado por nenhum familiar... ou que não abandonou a escola?” Estes relatos chegavam como desabafos, no calor do cotidiano, que segundo depoimento posterior de uma informante, que atuara junto aos programas da FASC, expressava “uma forma humana de tentar lidar com a situação dos limites das políticas... de dar-se conta da contradição, de uma crítica ao próprio papel de operadores...” Neste caso, apesar da utilização de critérios em que ser *apenas* pobre mostrava-se insuficiente como indicador de vulnerabilidade, as demandas destes *apenas pobres* geravam tensões cotidianas na operacionalização dos programas.

Mas um segundo movimento tenso pode ilustrar novamente que, para que os programas acertem seu “foco” o que está em jogo não é tanto a precisão de critérios a respeito do que seja uma “situação de vulnerabilidade social”. Os casos de crianças sobre os quais facilmente se aplicam critérios de ingresso em programas e projetos, seguidamente são referidos como aqueles com maiores problemas de adesão às programações, seja na frequência, seja na não reciprocidade da família ou mesmo da criança para com as expectativas da instituição que desenvolve o atendimento. Não quero avançar nas tantas práticas de desistência, infrequência, indiferença e resistência das crianças, adolescentes e de seus familiares, pois elas serão narradas, mais adiante, a partir das experiências destes sujeitos e não dos dilemas dos programas. Mas fiquemos ao menos com o dado de que é comum em algumas instituições sociais que as médias de frequência de muitos destes casos fiquem abaixo de 50% durante diversos meses do ano, quando não chegam a vários meses em que eles se ausentam completamente⁹².

Um abandono ou afastamento definitivo da criança do projeto, no entanto, para a maioria das instituições não é consumado antes de 6 meses, por exemplo. Esse tempo é, em

⁹² Mas cabe adiantar que estes dados foram obtidos consultando os registros de presenças de alguns projetos das crianças que contribuíam com a pesquisa. Também tivemos relatos de outras instituições sobre os problemas de assiduidade de algumas crianças.

alguns programas, tanto um tempo de espera, como de novos esforços junto à criança e sua família, em que se busca retomar o envolvimento da criança e da família com a programação. Essa conduta é justificada exatamente por se tratarem de casos mais “complexos”.

Obviamente, além do caráter não obrigatório das atividades, existem outras questões em jogo na ausência das crianças. Entretanto, nos basta por hora pensar o que isso significa e sugere, diante desse procedimento que tenta definir de forma criteriosa a identificação e seleção do seu público-alvo vulnerável. Ou seja, parece que os esforços no sentido de nominar, delimitar e identificar pessoas de um determinado grupo social não tem garantido a sua captura pelas ações sociais projetadas.

Embora nos preocupemos quanto ao acesso das crianças a programas e serviços públicos, se bem observado, o que está em jogo nestas estratégias (institucionais) nem sempre é – ou não somente é – o acesso das crianças aos projetos, mas o acesso dos projetos ao seu público-alvo⁹³. E, como procurei sugerir, a vila Fátima, a exemplo de outras localidades urbanas, tomada como expressão simbólica do “problema social da criança”, materializa em seu território esta busca de diferentes atores pelo público-alvo e as inúmeras ambigüidades envolvidas nesta prioridade à criança.

Focalizar os vulneráveis: entre controles, compensações e mediações

Não desconsidero que a nomeação dos sujeitos vulneráveis participa de sua produção e que possa ser lida como práticas de governo e de gestão da infância, e mais ainda, vinculadas a dispositivos de poder⁹⁴.

De acordo com Donzelot, na saga histórica do “trabalhador social”, iniciado no final do século XIX em países como a França, a delimitação de um público-alvo particular em meio às classes desfavorecidas, tendo tanto a “infância em perigo” como a “infância perigosa” como foco, projetou a multiplicação de “trabalhadores sociais” que assumiram papel central na “missão civilizadora do corpo social” (DONZELOT, 1986, p. 91-92).

As experiências de estado nos países europeus e a experiência brasileira guardam diferenças gritantes, fundamentalmente porque nunca vivemos no Brasil nem o padrão de

⁹³ Agradeço ao Professor Mauro Myskiw, que me sugeriu salientar este aspecto na oportunidade dos debates do GESEF sobre os dados desta pesquisa.

⁹⁴ Patrice Schuc formula o sentido desta noção, com base em Foucault e Rabinow, nos seguintes termos: “uma rede composta por elementos heterogêneos, que funcionam para definir e regular domínios e que têm, portanto, uma natureza fundamentalmente estratégica para a administração e o exercício de poder (SCHUCH, 2009, p.12).

generalização das relações salariais entre o conjunto da população, nem a universalização de direitos sociais. Além disso, nas últimas décadas, os trabalhadores sociais conheceram o drama do estado que se retirou “de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável” (BOURDIEU, 1998, p. 10).

Isto nos sugere que não podemos pressupor que as políticas assistenciais, recentemente amplificadas no Brasil como políticas de estado, se consolidem aqui com a mesma possibilidade de controle do corpo social. Se na França o investimento no trabalho social aparece vinculado à difusão, entre as famílias pobres, das normas morais e sanitárias que visavam prevenir desvios ou o controle dos desviantes, no Brasil ele ganha propulsão como compensação imediata e paliativa ao histórico *déficit* de atenção do estado às significativas parcelas populacionais que viveram em extrema pobreza ao longo de sucessivas gerações. Diferente da França, no Brasil a pobreza nunca foi residual, mas constituinte do modelo desigual sobre o qual a sociedade estruturou-se⁹⁵. Em tal contexto, os impactos repressivos e disciplinadores da atuação do estado precisam ser relativizados como seu principal efeito⁹⁶.

Enquadrando a questão nesta perspectiva, é possível apontar que a prática de identificação de clientela vulneráveis pelos agentes sociais, ao invés de cristalizar-se apenas como dispositivo de controle, processa-se também permeadas por outras lógicas. Estes agentes, “mergulhados nas contradições do mundo social, vividas sob a forma de dramas pessoais” (BOURDIEU, 1998, p. 9), “sem meios disponíveis suficientes para suprir as deficiências da política estatal” (FONSECA, SCHUCH, 2009, p. 14), necessitam de filtros para definir quem atender diante de uma demanda sempre superior à oferta de ações sociais. Antes de suas práticas articularem-se a estratégias preventivas de disciplinamento social, elas acabam sendo operadas como táticas⁹⁷ disponíveis aos agentes na mediação entre as demandas dos setores populacionais pobres e o acesso aos poucos serviços e recursos disponibilizados pelo estado. Neste caso, tomando por base a realidade pesquisada, falar em “público-alvo” tornou-se um eufemismo para programas sociais com vagas limitadas.

Em qualquer hipótese, talvez tenhamos nesta pesquisa um sinal de que as coisas reais nem sempre se transformam nas palavras que disputam representá-las, pois, como se procurou

⁹⁵ Tal análise pode ser encontrada na obra de diversos autores brasileiros, entre eles: Martins, Sposito, Jessé de Sousa.

⁹⁶ Ver o texto de Fonseca, Allebrandt e Ahlert (2009).

⁹⁷ Utilizo a ideia de Michel de Certeau, quando acentua que, “em suma, a tática é a arte do fraco” (DE CERTEAU, 1994, p. 101). Obviamente, De Certeau a emprega para falar das culturas populares e sua relação com as práticas de dominação. Aqui, as táticas se aplicariam, de forma equivalente, na relação entre agentes sociais “na ponta” e as práticas dominantes na condução do estado e das políticas.

mostrar, na prática, muitas vezes é o público mobilizado pelos projetos (e não aquele nominado idealmente) que acaba sendo o assumido por estes como seu público-alvo.

Da forma como estou propondo olhar, isto não é resultado de má gestão dos projetos, mas sim um paradoxo da própria lógica dominante na política social. Quando nominadas em termos genéricos, as tais crianças vulneráveis são inalcançáveis como grupo particular de crianças entre os pobres. Mas, mesmo quando definidas por quaisquer critérios que se possa utilizar, torna-se impraticável aos projetos manterem-se focados nos mais vulneráveis, na medida em que são a desigualdade e a pobreza os aspectos estruturantes mais vivos de uma realidade social conformada através de séculos.

Isso desloca o debate da questão do enquadramento arbitrário dos sujeitos pelas instituições sociais, para a discussão estrutural sobre o papel do estado e as demandas sociais, que Bourdieu (1998, p. 10) ilustrou como contradição entre a mão esquerda do estado (“o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”) e a sua mão direita (“burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais”). Sem situar a questão neste plano, torna-se fácil cair na condenação moral e intelectual das práticas e representações dos agentes das instituições sociais.

* * * * *

Boa parte da bibliografia que analisa o modelo de ação social tem explorado os aspectos abordados até aqui. Determinadas vertentes investem na identificação dos dispositivos pelos quais tanto o estado como as instituições sociais conformam a infância vulnerável. Outras abordagens priorizam a crítica ao caráter imediatista e compensatório das ações sociais diante da ausência de enfrentamento de problemas de natureza estrutural.

Mesmo sendo impensável ignorar estes aspectos, neste trabalho pretendi chamar atenção para como, na implementação destas políticas de gestão da infância, as crianças atingidas estabelecem interações dinâmicas com os projetos e programas. Usufruindo ou criando espaços de mediação simbólica das políticas, alguns meninos e meninas desconstruem as imagens de passividade ou invisibilidade a que, por vezes, são confinados como efeito das ênfases priorizadas nas abordagens referidas acima. A seguir, procuro ilustrar a repercussão simbólica dos projetos no contexto na Vila.

7.3 Presenças e usos simbólicos dos projetos no cotidiano

Na aplicação de um levantamento sucinto, mas abrangente, entre estudantes de ensino fundamental de cinco escolas do bairro, nos deparamos com um número elevado de respostas “inconsistentes” sobre o vínculo das crianças com certos projetos. Sendo o instrumento preenchido, na maioria dos casos, pelas próprias crianças⁹⁸ – quando no máximo com o auxílio de um familiar – notamos que o número de respostas que indicavam participação em alguns projetos era superior ao número de vagas realmente existentes nos projetos referidos.

Foi o caso do Projeto Show de Bola, cujo reconhecimento público tem alcance muito superior ao número de participantes. Entre tantos fatores que motivam sua visibilidade, podemos apontar o uniforme do projeto que os meninos seguidamente exibem no bairro, além de um ônibus com o nome do projeto estilizado em suas laterais que circula diariamente, duas vezes por turno, para buscar e levar as crianças para as atividades desenvolvidas em instalações fora do bairro, em uma universidade⁹⁹. Tais instalações seriam, inclusive, outro fator que repercutia no interesse das crianças.

Conforme constatamos através de conversas com crianças, o grande número de citações que o projeto Show de Bola recebera dos estudantes indicava que, para alguns destes, dizer-se participante dele, ainda que num questionário, seria uma forma de manifestar o interesse em freqüentá-lo. Em alguns casos, tratava-se de crianças que haviam freqüentado as atividades dos projetos em anos anteriores, mas que afirmavam ainda serem integrantes.

No entanto, para outros estudantes, o que estava em jogo seria experimentar algum prestígio advindo desta participação, mesmo que imaginariamente. Descobrimos assim que, mais do que conhecer nomes, locais e atividades dos projetos, as crianças que não freqüentam as programações podem saber detalhes sobre as regras de comportamento e a moralidade dos projetos e até as penalidades aplicadas aos que comentem atos de indisciplina. Através das relações entre pares, no bairro e na escola, e de redes de parentesco, também as expectativas que os projetos expressam sobre as crianças e seus comportamentos tornam-se conhecidas daquelas que nunca os freqüentaram.

Isto permite às crianças, ao buscarem vaga em programações, tentarem adequar-se ao “perfil” que, segundo sua interpretação, os projetos valorizam. Mas, acima de tudo, permite

⁹⁸ O referido instrumento tinha mesmo a intenção de apreender a nomenclatura usada pelas crianças para designar suas atividades fora do turno escolar, assumindo-se o risco de imprecisões deste tipo. Neste sentido, as informações estatísticas não eram seu propósito.

⁹⁹ Este ônibus, eventualmente, transportava outras pessoas da comunidade. Em uma primeira experiência que tive ao acompanhar o percurso de ônibus com as crianças, uma moradora do local sobe ao ônibus e, muito a vontade, puxa assunto, dizendo que está indo no hospital (da universidade) visitar a neta que ganhou nenê.

que as crianças dominem e façam uso dos discursos mais ouvidos nos projetos: “é bom pra gente não ficar na rua”, “agente tem que valorizar as oportunidades”, “e é de graça”, “pra ter um futuro melhor”.

Os projetos ganham existência no imaginário das crianças, onde os que participam buscam usufruir de prestígio e os que estão fora fazem planos sobre quais programações irão frequentar. Tais planos podem até remeter-se a programações não existentes de fato, ou muito distantes - “minha mãe vai me colocar no projeto do Ronaldinho” - mas se expressam estimuladas pelo clima de conversas sobre onde realizar atividades além da escola, da rua e da casa.

As falas das crianças que estão “fora” podem também recorrer a algum tipo de reescrita dos fatos e acontecimentos, que as incluem em atividades nunca frequentadas pelas mesmas. Era o caso de Gustavo, de 12 anos, quando conversávamos sentados nos degraus do lado de fora do portão da escola. Na ocasião estavam outras crianças que aguardavam a abertura da escola para o turno da tarde. Enquanto eu as indagava sobre suas atividades, todas explicavam sua programação: Vanessa listava as oficinas de meio ambiente, esportes e artes, que frequentava pelo programa “Cidade Escola”, respectivamente nas terças, quartas e quintas pela tarde. Israel estava fazendo tempo em frente à escola, mas seu destino era as atividades do Sase da ALAN (distante uma quadra dali).

Gustavo, por sua vez, estava apenas aguardando o início de sua aula. Mas em meio à conversa, e frente ao estímulo para que tivessem algo a contar-me e aos demais presentes, dizia que: “eu fui o primeiro a ir no Show de Bola”, do qual teria saído pois sua mãe não gostava que ficasse “longe de casa”. Gustavo também nos diz que saiu do Escola Aberta - projeto que funciona aos finais de semana na escola.

As duas informações de Gustavo não se sustentavam. Eu tinha dados suficientes sobre o projeto Show de Bola, como tinha também sobre o Escola Aberta, no qual eu mesmo havia atuado em sua implantação na escola Fátima, além de frequentá-lo durante a pesquisa. Inclusive, me chamava atenção que Gustavo, embora soubesse de quase tudo que existia de programações, não frequentasse nenhuma delas. Eu o havia conhecido quando tinha 8 anos, em 2003, numa programação no campo do Panamá, do qual ele é vizinho. Gustavo frequentava as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos no campo, as quais integravam um programa de extensão com atividades recreativas livres, sem cobrança de presenças ou de outras obrigações para com o programa. Entre 2005 e 2009, encontrei regularmente Gustavo pelas ruas da vila e no campo, mas nunca como integrante de alguma ação ou projeto. Gustavo fazia questão de cumprimentar-me cada vez que nos encontrávamos, sempre

simpaticamente e perguntava por pessoas da ESEF que havia conhecido na época do trabalho no Campo, enquanto eu, entre outras coisas, sempre sondava sua programação extra-escola.

Sua mãe o preferia por perto, ainda que na rua, mas não atrelado a uma programação. Entretanto, em meio ao constrangimento da conversa com outras crianças, em frente ao portão da escola, obrigou-se a incluir-se em atividades que não freqüentara de fato, mas das quais tinha informações básicas. Sua história era verossímil e ninguém o questionaria.

Encontramos crianças que desejam e que não desejam integrar os projetos, mas é possível que ambos possam produzir e reproduzir representações sobre estes nas relações e esoaços que freqüentam. Os projetos são, assim, conhecidos de um número muito maior de crianças do que aquelas que os freqüentam.

Há, ainda, a possibilidade de familiares das crianças repercutirem suas próprias representações sobre os projetos.

Uma das freqüentes afirmações sobre a adesão das crianças é de que, além de tudo, ganham a comida que não possuem em casa. Eu, obviamente, presenciei situações como essas. Mas parece válido registrar a fala, bem humorada, da mãe de um menino com a vizinha, num ponto de ônibus que dá cesso à vila:

Estava na parada de ônibus do T1 [na divisa da vila com o bairro vizinho] e duas mulheres conversavam no ponto de ônibus sobre seus filhos. Uma delas fala que o “Cauan tá indo na PUC, naquele tal de *Bom de Bola*”. Ele gosta? - perguntou a outra senhora. “O Cauan? Não vai gostá?! ... dão lanche, ele não quer faltar nunca!” Segue-se uma gargalhada da mãe do menino, acompanhada por risos da amiga (diário de campo).

Enquanto muitos projetos se vêem como um reforço, compensação ou substituição dos papéis da família na educação, algumas mães utilizam os projetos a seu modo na educação dos filhos. A mãe de João proibiu-o de freqüentar o Show de bola por alguns meses, enquanto este não melhorasse seu comportamento na escola. A mãe de Adriana decidiu não matriculá-la no mesmo projeto de seu irmão, Lucas, porque ela andava “incomodando” na vizinhança. Uma outra mãe queixava-se que o projeto do qual seu filho era integrante ao longo de três anos, tinha por prática levar as crianças para eventos ou solenidades públicas e dizer que elas haviam sido resgatadas dos problemas e riscos da vila pelo projeto. Dona Marilene dizia que seu filho sempre foi bom aluno e que havia sido escolhido para freqüentar o projeto justamente por este motivo. Sua fala era de incômodo por entender que essa prática acabava por insinuar que a família, “só por ser pobre”, não dava conta de educar as crianças e que “só por morar na vila”, toda criança iria se envolver com o tráfico e com a violência.

O significativo dessas intervenções familiares, é que a grande parte dessa negociação entre mães e filhos, ou das críticas, ocorre no próprio universo da casa, das relações familiares e de vizinhança. Em nenhum caso os respectivos agentes dos projetos tinham conhecimento ou acesso a estas práticas e manifestações das famílias, como não conheciam também as adesões virtuais que possuíam por parte de muitas crianças.

7.4 Uma experiência particular de infância: ser uma criança potencialmente “público-alvo”

A noção de que a infância corresponde a uma fase natural da vida de um indivíduo, foi objeto da desconstrução de Ariès (1981), propondo-a como uma representação social construída modernamente. A representação moderna, portanto, de que as crianças devem ser entendidas como pessoas em fase de desenvolvimento, e mais ainda, também devem ser alvo de atenções específicas, passa a circular mais amplamente ao século XX. Um conjunto de movimentos que envolveram acordos internacionais e a fundação de organismos especializados e reformas legais expressaram a expansão dessa representação universalizada de infância. O registro e a reflexão a respeito desse processo já tiveram atenção de muitos pesquisadores, que destacaram um conjunto de desdobramentos legais, institucionais e políticos ligados ao tema. Na esteira destas análises, muitos estudos chamam atenção para o desencontro entre essa representação universal e as condições de vida de muitos grupos de crianças em todo o mundo. A partir desta constatação, duas perspectivas diferentes se apresentam na abordagem da temática da infância, sendo uma delas aquela que identifica a distância entre esta infância universal e a vida concreta das crianças, procurando indicar o caminho legal e político a ser percorrido para que a situação real se aproxime da ideal. Noutra perspectiva, o que se coloca em debate é a própria representação idealizada de uma infância universal, apoiando-se numa reflexão sobre as implicações culturais e políticas envolvidas na adoção determinados valores e modos de viver como ideais para toda a humanidade.

Situando este debate no contexto brasileiro, Fonseca e Schuch (2009) dizem que aqui “a permanência de clivagens profundas em termos étnicos, raciais, de gênero e de classe, associadas ao fraco poder de sedução do Estado em relação às políticas de normalização, tornou difícil a penetração de uma noção de ‘infância universal’ para além da norma jurídica” (2009, p.14). Nesse sentido, permaneceriam coexistentes na realidade brasileira, diversas representações de infância, traduzidas de experiências particulares de condições sociais que

crianças e jovens vivenciam quando pertencentes a determinados grupos sociais. Fonseca e Schuch citam como exemplo, entre outros, o estudo de Hecht (1998), no nordeste brasileiro, em que distingue a infância de classe média e dos grupos populares como uma infância *nutrida* e outra *provedora*, respectivamente. Poderíamos referir também o estudo de Martins (1993) entre crianças migrantes, no qual a infância se qualifica pelo que *vem depois*, referindo a herança da terra. Neste caso, segundo Martins, se trataria de uma infância como preparação para o futuro, e este futuro, por sua vez, se localizava no novo espaço para onde a família migrou.

É nesta mesma perspectiva que proponho pensarmos na particularidade de uma experiência de infância definida pela condição de ser *público-alvo* de certas políticas. Embora a participação em projetos sociais seja um fenômeno específico, até com reduzido alcance¹⁰⁰, produzem-se sobre ele discursos variados e mobilizam-se em torno dele atores também variados. As relações familiares e as relações entre pares repercutem a oferta de projetos para além das estratégias institucionais. A consequência poderia até ser mencionada apenas pela lista de espera por mais vagas em alguns projetos. Mas é a presença simbólica dos projetos no contexto da vila, que acontece em paralelo a sua materialização em atividades e que envolve mais do que os sujeitos que delas participam, que define os elementos de uma *experiência particular de infância*.

Toda criança pobre, moradora da vila Fátima, é potencialmente alvo de uma ação social que quer cuidá-la, protegê-la ou desenvolvê-la. Mesmo não havendo vagas para todas as crianças, a oferta de programações variadas é tratada pelas famílias como alternativa para sanar demandas ligadas aos cuidados e ocupação das crianças. Mas a oferta também estimula a busca das famílias e das crianças por oportunidades de aprendizados, pela realização de projetos pessoais ou ainda, e apenas, pelas buscas de compartilhar experiências no interior de grupos de amizade. Os projetos passam, desta forma, a situar-se num horizonte de possibilidades dentre outras formas de viver a infância como uma criança pobre.

Nessa relação, as iniciativas sociais ofertadas às crianças e adolescentes da Vila Fátima, retroalimentam uma dinâmica forma de participação social de seu público-alvo, não apenas diretamente nas atividades, mas em sua repercussão no cotidiano, como uma participação itinerante. Ou seja, a existência simbólica dos projetos no cotidiano da vila, ao mesmo tempo em que decorre de práticas emergentes de gestão da infância pobre, resulta também dos códigos utilizados pelo próprio público-alvo - que emergem e expressam as

¹⁰⁰ Ver gráfico da figura 26 na página 90.

experiências culturais próprias dos grupos populares - para dar sentido e lógicas as experiências.

Não me refiro a um processo de captura dos sujeitos pelo discurso dos projetos, embora ele também ocorra, mas a um efeito mais coletivo, cuja subjetivação nos indivíduos é até bastante frágil e limitada. Isto porque, a correlação de forças entre os sentidos atribuídos pelos atores que participam deste processo de produção simbólica das experiências em projetos no universo da vila, não é igual aquela que se dá no interior dos projetos, sob o governo de dispositivos de poder institucionais. E é neste palco mais amplo, exterior a cada projeto, que se dá a experiência de projetos. Ou seja, é a oferta, fragmentada e múltipla, de programações que produz tais efeitos, e não algum poder isolado, exercido no interior de cada instituição.

Assim, essa *experiência particular de infância* se define pela confluência destes dois fatores. Um correspondente a existência de diferentes práticas institucionais destinadas às crianças pobres e o outro vinculado a práticas e experiências de infância *próprias* nos grupos populares urbanos. O que resulta desta confluência não é a anulação de um tipo de prática pela outra, mas uma nova configuração de práticas possibilitadas pelas tensões, adesões e reações, estabelecidas no espaço social da vila, onde as relações de sentidos não podem ser presumidas de fora do cotidiano dos sujeitos.

A especificidade desta experiência, comparada com as de outras gerações¹⁰¹ e lugares, seria, em primeiro lugar, a ampliação das alternativas de ocupações fora do horário escolar. Isto implica, também, numa experiência cotidiana em que o tempo está marcado por outros ritmos além daquele da escola, da família e da casa. Além disso, é importante observar que as crianças e adolescentes não ficam apenas mais “ocupados”, elas estabelecem contatos simultâneos com espaços socializadores diversificados, precisando conhecer regras e expectativas de comportamentos adequados a cada espaço. Esta situação demanda uma negociação pública da própria imagem das crianças e dos adolescentes. Por um lado, a oferta das programações se faz, via de regra, em oposição ao universo da vila e da família, ou da rua e da casa - representados como espaços frágeis, desprotegidos, carentes e perigosos. Por outro lado, as crianças e adolescentes produzem e reproduzem auto-imagens, segundo suas leituras do que esperam deles. Neste sentido, a ideia de uma *experiência de infância público-alvo* quer

¹⁰¹ Ver o gráfico número 25 da página 96. Como um dado complementar, posso tomar também o contraste com minha experiência biográfica, que, apesar de individual, é comum a algumas gerações que foram crianças nos mesmos bairros pobres que hoje recebem estas programações. Neste sentido, nos anos 80, as atividades disponíveis fora do horário de aula ou envolvia a casa, ou a rua. Alguns colegas de escola, que trabalhavam de engraxate, recebiam apoio (roupas e materiais de trabalho) do Movimento Assistencial de Porto Alegre (MAPA).

indicar, também, a repercussão desta prática mediadora, entre como as crianças são vistas neste contexto, e também como elas fazem-se ver para acessar certos espaços e relações.

Certamente, é ainda decisivo nesta experiência o fato de que estas ações são ofertadas de forma focalizada e não necessariamente elevam o patamar de cidadania para quem as usufrui, levando-se em conta que se caracterizam como transitórias ou descontínuas. Isto remete a concordar com problematização feita por Fonseca e Schuch, nas qual as autoras dizem que

não é tanto a distância entre a ‘infância universal’ dos anseios legais e uma prática social recortada por desigualdades de classe, cor e gênero e etnia, que nos preocupa. [...] Aqui, o esforço para universalizar certa noção de infância – aquela definida acima de qualquer pertencimento social por ser uma fase da vida associada às noções de lazer, ingenuidade, aprendizado e com necessidades de uma proteção especial – tem sido acompanhado de uma política de promoção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos universais, sem o acesso às condições de universalização dos próprios direitos. Como implementar a idéia da ‘infância universal’ sem transformar as práticas sociais, sem acabar com os mecanismos que geram as desigualdades? (FONSECA, SCHUCH, 2009, p. 15).

Enfim, esta experiência de infância soma-se, portanto, ao rol de outras experiências sociais disponíveis para as crianças dos meios populares urbanos. Neste caso, pretendi chamar atenção para uma circunstância de infância específica, resultante de uma grande visibilidade pública *questão da criança pobre* de uma simultânea invisibilidade da *questão das desigualdades que produzem a pobreza*.

8 EXPECTATIVAS SOCIALIZADORAS COM O ESPORTE

Neste capítulo pretendo propor algumas reflexões sobre papéis e expectativas atribuídas ao esporte, comuns a alguns projetos sociais. Para evitar, no entanto, o risco de uma abordagem denunciante, a organização deste texto resulta de uma escolha específica. Embora as reflexões propostas sejam construídas com base nos dados produzidos ao longo da pesquisa, não é interesse confrontar tais práticas, convicções e sujeitos que atuam nas programações. O interesse é dialogar com algumas das crenças sobre o papel do esporte, que circulam e que *nos* movem, não deixando de ser, portanto, muitas vezes compartilhadas por mim como professor quando em algumas atuações no *fronte* das atividades educacionais.

Por isso, a construção das reflexões escapa a forma mais típica de um relatório de pesquisa, aproximando-se de um estilo ensaístico. A discussão conduzida não busca condenar que se tenham crenças e expectativas socializadoras com o esporte, mas pretende, em diálogo com elas, tentar constatar, analisar e defender um sentido público do esporte menos ligado ao “para que ele serve” para as pessoas e mais ao “o que ele significa” para elas¹⁰². O estilo ensaístico, neste caso, cede também a certo apelo de uma disciplina acadêmica, cuja identidade se define, em muito, por sua intervenção educacional, e que necessita também fazer escolhas sobre o quê, por que e como ensinar.

8.1 Mitos e crenças do público atendido e da mudança da realidade social¹⁰³

A utilização social do esporte como meio para atenuar problemas sociais vividos por crianças e jovens pobres tem sido amplamente proposta nos meios de comunicação, nas chamadas ações de responsabilidade social das empresas, nas políticas sociais dos governos e nas práticas voltadas à cidadania fomentadas pelas ONGs e organismos internacionais como a UNESCO. Nos discursos dos projetos sociais, o esporte vem ocupando diferentes lugares: como elemento atrativo dos jovens, como meio de educação e transmissão de valores, como ocupação do tempo, como alternativa de saída profissional, entre outros. Numa perspectiva crítica a esse tratamento dado ao esporte nas políticas sociais, tem-se afirmado que esse se trata de um discurso “salvacionista”, na medida em que sugere a onipotência do esporte diante

¹⁰² As primeiras proposições desta formulação foram feitas pelo professor Marco Paulo Stigger, em participações em mesas de eventos da área do esporte, lazer e educação física. Recentemente ela tornou-se tema de um artigo produzido conjuntamente (STIGGER, THOMASSIM, 2010).

¹⁰³ Uma versão deste trecho encontra-se em Stigger e Thomassim (2010).

dos problemas sociais. Esse discurso soma-se àqueles que buscam legitimar o esporte na sociedade defendendo sua *utilidade*, seja para o mundo da produção e do trabalho, seja para atenuar situações sociais dramáticas. Criticar essa visão salvacionista já está se tornando uma obviedade no meio acadêmico da Educação Física. E fazer esta crítica não significa ignorar que é possível que as pessoas façam um *uso* do esporte em suas vidas, até para enfrentar certas situações. Mas, isso é muito diferente de justificar políticas públicas de esporte apenas por qualquer suposta “utilidade” social a qual ele se preste.

Assim, independente das visões salvacionistas mais ingênuas, pretendo justamente dialogar com algumas crenças sobre o possível papel social do esporte no contexto dos projetos sociais. Neste caso, não estou interessado em analisar os discursos para a mídia e para o grande público, mas sim as convicções que existem entre agentes sociais quando tentam fazer um *uso positivo* do esporte para *melhorar* a vida dos públicos atendidos em seus projetos. Acredito que aqui se apresenta uma convicção muito cara para muitos dos que estão comprometidos, não apenas com discursos dos projetos sociais e com o desenvolvimento e a atuação direta em suas atividades, mas também com as práticas educacionais de forma geral, sejam elas escolares ou não-escolares.

De certa forma, esta convicção se sustenta também no sentido que a educação adquiriu em nossa sociedade. Desde a crença na mudança da sociedade através da escolarização das massas, passando pelas diferentes campanhas sociais de alfabetização, até as experiências mais representativas da chamada educação popular, a educação sempre esteve associada a um tipo de desejo e esperança na mudança social. Toda a pretensão educativa dos projetos sociais esportivos está associada, em grande medida, a essa convicção e expectativa de que, ao oferecer aprendizados e vivências esportivas, sejam transmitidos e sejam vivenciados também conteúdos simbólicos e comportamentais *úteis* para crianças e jovens enfrentarem *problemas de suas vidas*, além de municiá-los de *novas perspectivas de vida*. Tal é a notoriedade desse discurso que acredito não ser necessário documentar que, de forma mais específica, crê-se que estas aprendizagens poderiam incidir, por exemplo, sobre o problema da violência urbana entre os jovens.

Como se pode notar, existem diversas outras crenças que se somam a esta, como a referente à ascensão social e a profissionalização no esporte, ou como aquela em que o esporte é tomado como sinônimo de saúde. Contudo, centrarei a análise a respeito dos argumentos que tentam fundamentar estas possibilidades do esporte contribuir, através da dimensão *educativa*, para o aprendizado e para o *uso prático* de valores morais que, por

exemplo, previnam a violência ou disseminem a paz¹⁰⁴. Pretendo, neste diálogo, mostrar alguns limites e riscos destas expectativas, apresentando diferentes argumentos e também dados da presente pesquisa.

Projetos sociais e a expectativa de usos positivos do esporte

Os argumentos a este respeito identificam que existe um potencial para, através de supostas qualidades *próprias* do esporte – que poderíamos chamar de universais ou intrínsecas –, serem propiciadas vivências e o desenvolvimento de valores positivos entre crianças e jovens. Acredita-se que tais valores contribuiriam para *socializar* os jovens, fortalecendo-os como indivíduos para enfrentar suas condições de vida.

Tomo como exemplo dessa expectativa a posição da antropóloga Alba Zaluar, em seu trabalho *Cidadãos não vão ao paraíso* (1994), realizado com base nas pesquisas de alguns projetos sociais. Nesta obra, a autora afirmava que o esporte, através do lúdico, proporciona imensas e profundas possibilidades de socialização em quaisquer sociedades. Ela constata também que, nos projetos em questão, a ênfase era dada na “sociabilidade dos que procuravam voluntariamente o aprendizado do esporte, desenvolvido através do *lúdico*” (p.76). A autora, registrando a heterogeneidade de significados entre os praticantes de esportes¹⁰⁵, indica ainda que a vivência de regras universais, sem privilégio pelo poder aquisitivo, constitui-se numa particularidade democrática na qual os jovens da periferia viam-se estimulados e reconhecidos por seus méritos. Zaluar refere à formação do caráter e da identidade social como potencialidades daquela vivência esportiva. E encerra:

Esta pode ser uma das bases que levam os jovens a adquirir uma identidade positiva, fundada na autoconfiança e na auto-estima, pilares de qualquer sociedade [...] Sem isso, a revolta explode na violência descontrolada e na agressividade sem sentido. De rebeldes sem causa e auto-imoladores juvenis, as favelas e os bairros pobres já tiveram a sua dose nos últimos anos (p. 86).

Devemos considerar que as expectativas um tanto ufanistas de Zaluar são explicadas também pelo contexto em que realizava suas pesquisas, pois nos anos 80 os projetos sociais

¹⁰⁴ Podemos tomar os documentos do Projeto Escola Aberta, entre tantos outros, como exemplo destas expectativas.

¹⁰⁵ A caracterização da heterogeneidade do fenômeno esportivo é o elemento central do trabalho “Esporte, lazer e estilos de vida – um estudo etnográfico” de Marco Paulo Stigger, 2002. Sobre a diversidade cultural do esporte e as suas formas de apropriação, ver Stigger (2002; 2005; 2009)

ainda não estavam generalizados como padrão de ação da política social brasileira, bem como se vivia a euforia com o processo de redemocratização da nossa sociedade. Mesmo assim, essa posição não só é ainda muito difundida¹⁰⁶, como compõe a justificativa de um conjunto de projetos de promoção da paz e de prevenção da violência. Neste sentido, suas posições apresentam duas motivações em relação ao papel do esporte: uma delas indicada pela noção de identidade e a outra representada pela ideia de introyecção de valores positivos (como “autoconfiança” e “auto-estima”).

Esporte e identidade positiva

A ideia de construção de uma “identidade social positiva” através do esporte se sustenta no reconhecimento da dimensão simbólica que a prática esportiva adquire entre a juventude. Estou inclinado a concordar que “mais do que praticar o esporte” os indivíduos inserem-no em suas vidas, atribuindo-lhes significados (STIGGER, 2002). Mas, segundo diversas posições, no contexto juvenil esta inserção do esporte estaria envolvida por significados específicos, ligados à afirmação perante os grupos sociais e no interior destes, oferecendo aos praticantes certos *status* diante destas relações, através de símbolos que representam respeito, identidade, pertencimento e poder. Segundo defendia Luiz Eduardo Soares em palestra realizada em Porto Alegre¹⁰⁷, se a arma, o carro, o uso de uma droga exercem este papel simbólico, estes poderiam ser substituídos por uma habilidade atlética, uma bola, o berimbau da capoeira, o quimono do judô, ou outro símbolo capaz de traduzir ou produzir este efeito. Esse debate poderia ser estendido à música, ao teatro ou às artes de forma geral.

O problema que se coloca diante destes argumentos é que, ao quisermos fixar uma *utilidade* ao *uso simbólico* que as pessoas fazem da prática esportiva, podemos estar desconsiderando tanto as relações cotidianas objetivas, como os destinos coletivos aos quais são empurradas grandes parcelas de jovens pobres. Muitos exemplos observados nesta pesquisa poderiam reiterar a percepção de que o esporte, com o *glamour* que se idealiza, em torno de que seja um aglutinador de grupos juvenis e um catalisador de projetos de vida, está distante do que acontece com a grande maioria de jovens em seu dia-a-dia.

¹⁰⁶ Além do fato do trabalho de Zaluar ser muito citado, como já referi anteriormente, acredito que esse discurso é tão difundido que não é necessário documentar.

¹⁰⁷ Atividade realizada na Escola de Educação Física da UFRGS, em 2001, quando este exerceu funções na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, na segunda gestão de Tarso Genro a frente do executivo municipal.

Aliás, na realidade onde pesquisei, é facilmente observável que tais projetos esportivos se voltam aos adolescentes de até quinze anos de idade. A partir daí, a alternativa para alguns jovens é frequentarem projetos de formação profissional, no qual recebem uma remuneração, mas que apenas raramente conseguem inseri-los num posto de trabalho estável. Ou seja, para muitos adolescentes e jovens, dadas as condições socioeconômicas de suas famílias, as buscas por alternativas de renda e trabalho ocupam mais de seu cotidiano do que as práticas esportivas. Além disso, as políticas públicas destinadas aos adolescentes e jovens de classes populares estão cada vez mais pautadas por um discurso sobre *formação profissionalizante e trabalho* do que sobre o esporte, cultura ou qualquer outra prática expressiva.

E assim o problema persiste de certo modo: embora perdesse o reconhecido poder simbólico do esporte, percebe-se que os projetos sociais estão limitados a intervenções pontuais, não se constituindo isoladamente em alternativa nem à sedução e coerção exercida pelo tráfico¹⁰⁸, nem aos limites objetivos e materiais da sobrevivência impostos pela realidade social. O *status* oferecido pela arma pode ainda sobrepor-se ao da bola, em muitos casos. Mesmo para os *bons de bola*, que – em alguns projetos sociais - vêem o futebol como alternativa de ascensão social, a realidade mostra que, no que se refere à realização do “sonho” de vários jovens e das suas famílias, essa é uma das carreiras profissionais com maiores dificuldades de acesso. Segundo Damo (2005): a concorrência por uma vaga no mundo profissional do esporte é maior do que para os cursos mais concorridos do vestibular da UFRGS; o esforço para alcançá-la é concorrente com a escolarização; e aqueles que não *chegarem lá* terão uma lacuna escolar e se defrontarão com difíceis possibilidades de reconversão para outras atividades profissionais.

Esporte e a introjeção de valores positivos

Estes argumentos relacionados à identidade positiva dos jovens da periferia com o esporte estão marcados pela ideia de que *o praticante faz um uso do esporte* a partir de determinadas dimensões simbólicas. Diferente deste pressuposto, os argumentos que se dedicam a falar dos valores positivos do esporte, se sustentam na crença de que *o esporte oferece algo* ao praticante. Essa visão, que refere às qualidades que seriam intrínsecas ao

¹⁰⁸ Em “Cabeça de Porco” (SOARES, 2005) é sugerido que – através de atividades culturais e da educação - as políticas sociais devem “Disputar Menino a Menino” (p. 241) com o tráfico, este que oferece vantagens materiais e simbólicas para os jovens.

esporte (intrinsecamente positivas), acabou repercutindo socialmente através de noções como: “praticar esportes educa a moral”, ou “o esporte é uma lição de vida”. Em muitos casos, defende-se que o esporte possibilita a “socialização das crianças”, supondo-se que socializar seja apenas o aprendizado de normas sociais consideradas positivas.

Para aguçar essa reflexão sobre valores (positivos) propalados como intrínsecos ao esporte, uma pesquisa realizada em Valência (Espanha) sobre “Orientações para a esportividade dos alunos de educação física” (DOMÉNECH, 2006), nos oferece elementos interessantes. Neste estudo, o objetivo foi verificar a aquisição da “esportividade” pelos alunos, sendo esta noção – de “esportividade – um tipo de construto para referir-se ao *flair play* ou a uma determinada conduta esportiva moralmente correta. Nesta pesquisa, os autores identificaram que “são os alunos mais jovens que manifestaram uma maior orientação para a esportividade, frente aos maiores” e que os alunos que participam de competições são os que admitem a perspectiva negativa da esportividade frente àqueles que não praticam ou o fazem como lazer. Ou seja, ao tomar por base essa pesquisa, podemos entender que quanto mais se pratica esporte, mais “se aprende” sobre ele, o que implica, tanto um comportamento *esportivo*, quanto burlar as regras da esportividade. Os autores atribuem este comportamento “negativo” às pressões da competição, mas podemos também, com base neste tipo de informação, dizer que “não há valores intrínsecos ao esporte”: o esporte não existe a partir de uma *essência* (o esporte *é*) mas como uma prática social (o seu *sendo*) (BRACHT, 2009).

Assim, mesmo ao acreditarmos que o esporte possibilita a vivência de valores para a vida, muitas pesquisas e reflexões têm defendido que não se pode atribuir aos esportes apenas valores positivos ou apenas valores negativos, por que, em primeiro lugar, o esporte se apresentaria de forma heterogênea, isto é, com múltiplos valores ou sentidos a ele associados pelos seus praticantes. Em segundo, a própria noção de positivo e negativo torna-se relativa em cada lógica cultural particular: seria possível condenar as atividades muito competitivas num grupo social específico, sob o argumento de que ela seria seletiva e excluiria candidatos a participantes, enquanto noutra situação ela poderia possibilitar a elevação da auto-estima, a motivação, um maior envolvimento e um forte sentimento de pertencimento. Ou seja, “ainda que se possa afirmar que todo o esporte contém determinados componentes que o caracterizam como tal, esta atividade é praticada por indivíduos que dão a cada um destes elementos um *peso* na constituição da sua prática esportiva particular” (STIGGER, 2002, p. 250).

Não duvido que qualquer experiência esportiva seja educativa, mas educar significa bem mais do que a recepção ou assimilação passiva de supostas virtudes próprias do esporte.

São as relações sociais, em cada contexto, que dão significados ao esporte; e não o raciocínio contrário, ou seja, de que estes significados estejam, de antemão, imbuídos no esporte, independente do contexto em que ele é praticado.

Mas a crença instalada socialmente é de que valores, hábitos e ensinamentos morais, ao serem vivenciados nas atividades dos projetos sociais, podem contribuir para transformar as relações na sociedade, marcadas pelo desrespeito, indiferença e pela violência. O esporte é um objeto prioritário desta estratégia, afinal

pode-se afirmar que a dimensão pedagógica é, de certa forma, inerente à atividade esportiva, constituindo-se a transmissão de técnicas corporais (Mauss, 1974) em importante veículo para a transmissão e reprodução de valores e significados. Constituem-se, sob este ponto de vista, como prática físico-moral (GUEDES, 2006, p.2).

No entanto, não se trata apenas da noção de que o esporte educa moralmente. Trata-se da expectativa, já incorporada como natural, de que o aprendizado desses valores e significados possa orientar a conduta das pessoas em outros contextos de suas vidas, diferentes daqueles em que foram aprendidos (e diferentes daqueles ambientes nos quais são praticados normalmente). Ou seja, o aprendizado de uma conduta não agressiva no contexto de um projeto, deveria ser transferido, automaticamente, para orientar a conduta em todos os lugares fora do projeto.

Por um lado, é preciso valorizar aqui o caráter social das condutas, que, já que podem ser ensinadas, afastam-se de explicações do comportamento apenas por determinações biológicas ou mesmo psicológicas. A noção sociológica de “disposições individuais para agir” (LAHIRE, 2002) procura expressar essa ideia de que as ações individuais – ou as condutas – estão vinculadas ao aprendizado de “disposições” incorporadas ao longo de processos de socialização. Por outro lado, é necessário chamar atenção para a *crença* de que essas disposições são transferíveis de uma situação para outra. Assim, mais do que serem aprendidas, as disposições seriam acionadas pelas crianças e jovens pobres, nos diferentes lugares e momentos de suas vidas, para prevenir condutas inadequadas e orientar decisões e escolhas socialmente aceitáveis. É nessa direção que se insere a afirmação de Alba Zaluar (1994, p. 92) sobre “as qualidades de caráter, a saber o companheirismo, a força de vontade, o *flair play*, todas elas experimentadas e vividas concretamente na prática do esporte”.

Esta suposição, porém, encontra seus primeiros problemas na própria ideia de aprendizagem e de incorporação dessas qualidades, onde normalmente os discursos fáceis

ignoram a existência do receptor da mensagem e o seu universo de significados: “é preciso, contudo, atentar para as diferentes formas de apropriação que as crianças e jovens fazem destas propostas que, muitas vezes, independem de seus objetivos explícitos” (GUEDES, 2006, p. 7).

Neste sentido, o pressuposto desta crença na introjeção de valores positivos – essa ideia de que um comportamento acordado no contexto de uma atividade valerá para outros momentos e lugares da vida dos sujeitos – merece alguma discussão. Isso porque, contrariamente a essa posição, não são raros os exemplos em que *simples* depoimentos e observações de campo fazem pensar, ao indicarem situações como: “o menino era muito disciplinado e centrado no judô, mas agressivo na sua escola”¹⁰⁹. Sendo comum também a quase todo professor que um aluno possa ser competitivo e aguerrido durante uma prática esportiva, mas pacato e cooperativo nas relações com seus colegas em outros ambientes.

Um caso mais extremo deste problema se apresentou na pesquisa de campo. Milton, de 15 anos, era um *caso típico* para esta pesquisa, o que observei quando estava visitando famílias, entrevistando pessoas, observando crianças e adolescentes que participavam de projetos sociais esportivos numa determinada comunidade. Mas mais do que isso, Milton tinha uma característica que interessava conhecer mais de perto: ele estava vinculado simultaneamente a quatro projetos que desenvolviam atividades esportivas. Sua semana era dividida entre estas atividades e os educadores e técnicos que o conheciam destacavam seu gosto por atividades esportivas. Alguns destes educadores tinham conhecimento que, mesmo freqüentando os projetos, ele vinha tendo algum envolvimento com gangues e com atividades do tráfico de drogas. Na semana combinada para uma visita ao Milton e a sua mãe, soube da notícia de que o jovem havia sido assassinado – na verdade executado com quinze tiros.

O caso de Milton é desconcertante justamente por que o jovem estava *incluído* em diversas atividades sociais e esportivas. Apesar de sua motivação com o esporte, isso não significou que suas vivências nos projetos fossem, necessariamente, concorrentes com o seu envolvimento com os problemas que o levaram à morte. Mas, não é a dramaticidade do acontecimento o dado mais importante para este texto e sim o aparente desencontro ou contradição lógica entre os diferentes espaços de socialização em que o menino freqüentava, os quais pressupomos que, na maioria das vezes, se opõem. Pressupomos ainda que as crianças ou adolescentes, para corresponderem ao que é esperado deles em um espaço, abdicam dos valores e condutas que os permitem participar de outros. Ignoramos, por fim, a capacidade de mediação dos sujeitos para negociar estes pertencimentos.

¹⁰⁹ Este depoimento foi obtido junto ao coordenador de Projeto de Judô desenvolvido numa Universidade de Porto Alegre.

Se escaparmos à armadilha de perguntar sobre como Milton era *de verdade* (de supor que, para ser de um *jeito*, não pudesse ser de outro; de supor que estivesse sendo falso) e de buscar nos comportamentos observáveis um tipo de essência do indivíduo, teremos que reconhecer que as condutas dialogam com os contextos, com os papéis e posições no interior de grupos de relações e de convivências (LAHIRE, 2002). Enfim, o que esse caso pode ajudar a destacar é que tanto o contexto no qual a vida da pessoa ocorre não é governada pelos projetos sociais, como também os comportamentos operados são orientados por aprendizados que fazem sentido de acordo com o contexto.

Outra situação desta pesquisa de campo pode reiterar estas reflexões. Todas as sextas-feiras, alguns meninos entre 9 e 14 anos que colaboraram com o estudo se deslocam de seu bairro até uma escola de esporte do bairro vizinho – um percurso em torno de dois quilômetros. A atividade é realizada numa ação voluntária da escola de esportes em parceria com a instituição que atende os meninos no contra-turno escolar nos demais dias da semana. Nas atividades da escola de esportes, além de realizarem sequências de exercícios técnicos e jogos coletivos, o professor realiza conversas e acordos com as crianças sobre comportamentos adequados durante as atividades. O professor discute a quantidade de reclamações dos alunos durante a partida, os palavrões, as brigas, a dedicação. Antes de começar o “coletivo”, em certa ocasião, o professor advertiu sobre a necessidade dos meninos conseguirem jogar sem brigarem ou sem recorrerem a reclamações uns dos outros. Em outra ocasião, ocorreu o seguinte:

Durante uma partida em que todos se policiavam para evitar reclamações, Nilo, um dos mais brigões, havia tomado um gol por cobertura porque estava adiantado na área e distraído, e é criticado pelos colegas. Nilo não aceita reclamações e ameaça largar a posição de goleiro. Vilson, uma referência de comportamento para os educadores, pergunta ao professor se não estava correto criticar o Nilo pelo gol tomado, alertando para sua displicência. O professor responde que é preciso ver “a forma como se fala com o outro”, sugerindo que é possível fazer uma crítica de forma educada ou coisa do tipo. Em outro momento da partida, as reclamações de Valter sobre a atuação de Rogério, ambos da outra equipe, culminaram com a decisão do professor de tornar Valter o goleiro da equipe no lugar de Rogério. Esses comportamentos se mantêm negociados ao longo do jogo e numa conversa final, com todos sentados no campo, o professor conversa sobre os acontecimentos da partida. Faz uma análise com os meninos do episódio da troca de goleiro, mostrando os prejuízos da troca de posição entre Valter e Rogério, discutindo o que seria melhor para a equipe e o que levou às reclamações. Toda a ênfase da fala do professor, inclusive com algumas participações dos meninos, se dá sobre o quanto o relacionamento adequado com o colega é melhor para o desempenho da equipe.

Tomando por base as proposições pedagógicas mais recorrentes, no campo dos projetos sociais esportivos, pouco se teria a questionar sobre a atuação do professor na condução das conversas e situações de conflito¹¹⁰. Mas, como já enfatizei, mais do que esse acontecimento, interessava-me também que as crianças faziam um percurso de dois quilômetros de ida e de volta até a escola de esportes. Trabalhei com a hipótese de que – além da observação e análise do que ocorreu durante a atividade desenvolvida pelo professor – poderia ser significativo dar atenção àquilo que as crianças vivenciam no caminho que percorrem até chegar aos projetos esportivos. Inúmeras vezes, ao longo de meses, alguns meninos deste projeto me relatavam que estavam “suspensos” da escolinha por terem brigado ou cometido algum ato de indisciplina ou desrespeito, segundo o juízo dos coordenadores da instituição que os atendem. Nas oportunidades em que foi possível acompanhar o percurso das crianças de volta para a vila, entre tantos aspectos possíveis de análise, também presenciei as tais situações de brigas e “atos de desrespeito”. Serginho, de onze anos, é um dos meninos que frequenta esta instituição e também a escola de futebol das sextas-feiras. Certo dia, o encontrei na escola e ele colocava em dia as notícias sobre suas atividades. Entre as notícias incluía-se sua participação na aula da escola de futebol, na sexta-feira anterior. Quando perguntado se naquele dia alguém havia sido “suspenso” no caminho de volta para a vila, Serginho refletiu alguns segundos e, já com um pequeno sorriso, exclamou: “Pior sô! Todo mundo quase, só três que não foram”. “Tu também foi suspenso?” – perguntei. “Até eu”, respondeu ele. Segundo Serginho (sem oferecer muitos detalhes), no caminho de volta eles quebraram garrafas que estavam numa calçada. “Foi uma vergonha... as pessoas no ponto de ônibus vendo aquilo”, comentava dias depois a educadora que os acompanhava no percurso.

Tomando esta descrição como ilustrativa da problematização que busco fazer, o que está em jogo não é o questionamento que a ação educativa seja carregada e até motivada por uma certa moralidade. Trata-se de uma questão anterior: a imagem simplificada do processo pelo qual os indivíduos incorporam e mobilizam valores e aprendizados comportamentais. A convicção ainda comum é de que as crenças e atitudes dos indivíduos são forjadas por um processo linear, de recepção de mensagens exteriores, no qual progressivamente são filtradas aprendizagens morais não contraditórias entre si. Tal processo resultaria num ator coerente no que se refere a todas as suas convicções e atitudes, independente dos contextos e das circunstâncias.

¹¹⁰ Entre muitos projetos que incentivam essa abordagem na condução de suas atividades, um material particularmente interessante de encontrá-la ilustrada está publicado na coletânea organizada por Oliveira e Perim (2009). A obra é constituída de artigos assinados por professores do campo da Educação Física, reunindo oito artigos que versam sobre os fundamentos pedagógicos do programa Segundo Tempo.

Como sugere Bernard Lahire (2002), para compreender a desconcertante distância entre visões que acentuam a “unicidade” dos sujeitos e os “próprios” sujeitos, é preciso repensar não os procedimentos metodológicos (como rever a população tomada como amostra de uma pesquisa ou definir melhor o público-alvo de um projeto), mas a “concepção de mundo social” na qual se sustentam essas visões (2002, p. 18). Assim, colocar em suspensão esta imagem simplificada da socialização me permite não apenas perceber que esta visão de ator já é em si fruto de determinada construção moral, mas também bastante irreal no contexto das sociedades complexas, cujas dinâmicas socializadoras são múltiplas, simultâneas e heterogêneas – e também contraditórias. Dessa constatação, Lahire oferece uma teoria sociológica alternativa que toma a pluralidade do indivíduo – em suas maneiras de pensar, sentir, agir – como objeto de compreensão. Como decorrência, as análises fundamentadas a partir dela devem voltar-se aos dados empíricos, atentas às variedades de contextos e de dimensões da vida dos sujeitos, levando-se em conta os aprendizados incorporados como parte de um repertório mais ou menos plural de disposições, bem como as situações em que estas disposições são ou não acionados por tais sujeitos.

Logo, vale uma ressalva: recorri a noção de pluralidade do indivíduo, de Lahire, tanto para que duvidemos de uma retórica simplista sobre usar o esporte para educar para a vida, como para não recusemos, *a priori*, a hipótese de que as experiências socializadoras no interior das atividades dos projetos sociais esportivos sejam apropriadas positivamente pelas crianças e jovens.

8.2 O esporte entre crianças e jovens pobres: do “serve” ao “significa”

Como pode ser facilmente identificado nas justificativas dos projetos sociais, e das políticas públicas em grande medida, o esporte tem sido não uma questão em si – o objeto das preocupações voltadas a ampliar seu acesso, por exemplo – mas uma suposta resposta a outras questões sociais. A ênfase nesta dimensão utilitária não é de se estranhar, já que, historicamente, o próprio surgimento do esporte se vincula a ela, na medida em que ele surge com o papel de pacificar jovens das *public schools* inglesas. E, no contexto da Educação Física isto também é perceptível, na medida em que a sua tradição de intervenção se vincula a uma posição prescritiva e normativa: a atividade física *serve* para o desenvolvimento da saúde, para disciplinar, etc.

Não há, assim, porque desconsiderar que, em cada contexto cultural e histórico, as sociedades atribuem sentidos utilitários e funcionais para certas práticas culturais. Acredito, porém, que deve-se estar atento às tensões que existem em tais processos de atribuição de sentido. É possível, por exemplo, levar em conta que o esporte *funciona*, em muitos projetos, como um elemento atrativo de crianças e jovens. No entanto, não parece adequado reduzir a compreensão das adesões de crianças e jovens ao esporte às explicações funcionalistas, pois, desse modo, tende-se a desprezar aspectos significativos das preferências e disposições que aproximam as pessoas e o esporte.

Assim, já é de conhecimento, inclusive entre muitos professores dos projetos, que o que as experiências de participação nos projetos sociais podem representar na vida de cada criança ou jovem pobre é, sabidamente, menor do que fazem parecer os discursos de governantes, que recorrem com facilidade à promessa da “inclusão social”. Mesmo para converter os aprendizados e as experiências adquiridas nos projetos em capitais que viabilizem perspectivas interessantes profissional, cultural ou intelectualmente, esbarra-se em “barreiras sociais pré-existent” (ZALUAR, 1994, p. 88).

O quê, então, essas experiências em projetos sociais esportivos representam em suas vidas? Sem tentar buscar uma resposta definitiva para esta pergunta, considere que deveria buscar elementos para qualificar esse debate, deslocando o olhar de *para que ele serve*, para *o que ele significa* para as pessoas. Sobre isso, podemos levar em conta os espaços públicos das cidades e analisar os envolvimento das pessoas com o esporte, seus *gostos* por praticá-lo e como o inserem nas suas vidas de diversas formas. Ou seja, observar como o esporte *faz sentido* para as pessoas, de diferentes formas.

Algumas pesquisas entre grupos populares urbanos ilustram essa outra abordagem do tema. Em pesquisa com uma comunidade que foi reassentada de uma região para outra em Porto Alegre, Silvia Bauler (2005) percebeu que apesar dos moradores terem sido deslocados de uma região insalubre, com esgoto *a céu aberto*, para um local com moradias em melhores condições e em ruas urbanizadas, estes manifestavam insatisfação com a mudança promovida pela Prefeitura do município. A busca de resposta para essa situação até certo ponto paradoxal levou a pesquisadora a perceber que, no contexto onde inicialmente moravam, as suas casas circundavam dois campos de futebol em torno dos quais ocorriam fortes relações de sociabilidade e de vizinhança. No novo bairro, apesar da urbanização e das casas novas, não tinham o mesmo acesso à prática esportiva e a todo o entorno social que ela proporcionava. Tentando compreender as relações de sociabilidade que, no bairro anterior, haviam marcado a

vida dos moradores, a autora compreendeu que o futebol fazia “rolar mais do que a bola”. E a ausência dele empobrecia a dinâmica social da vida da comunidade pesquisada.

Nas observações desta pesquisa, já relatei outro bom exemplo de como o significado que os sujeitos atribuem ao esporte, por vezes, podem se distanciar da dimensão utilitária de determinadas ações sociais. As descrições e análises deste estudo mostraram como um grupo de crianças entre 7 e 12 anos, que freqüentavam o projeto Escola Aberta aos sábados pela tarde, resistiam e *escapavam* da condução dos estagiários de Educação Física sobre as partidas de futebol. Mantendo uma forma de jogar “típica” de atividades informais (partidas curtas, com equipes pequenas, revezamento dos perdedores e formação permanente de novas equipes desafiantes), as crianças recusavam-se ao modelo pedagogizado que frequentemente era sugerido pelos estagiários, pautado pela equidade do tempo de jogo, pela divisão equilibrada de equipes, pelo aproveitamento *racional* do espaço e do tempo. As observações e conversas com as crianças mostraram que, mesmo conhecedoras de outras lógicas de jogar (“no treino”, na “aula de Física”, no “campeonato”), elas mantinham com aquele espaço/tempo uma relação diferente do que o projeto Escola Aberta lhes pretendia inferir, ao oferecer-lhes “oficinas orientadas de esporte”. A interpretação desta diferença destacou que as crianças reconhecem que os códigos das práticas esportivas podem ser estabelecidos situacionalmente (STIGGER, 2002; DAMO, 2005). Além disso, foi possível destacar que não se *coloniza* facilmente o *jogar bola* das crianças aos sábados pela tarde na escola, sem levar em conta o significado deste espaço/tempo no lazer entre elas e sua articulação com as relações de sociabilidade da comunidade em volta da escola.

Por outro lado, parece importante situar estas preferências e práticas num contexto macrossocial. Uma pesquisa sobre o *Perfil da Juventude Brasileira*, vinculada ao *Projeto Juventude*, do Instituto Cidadania (2004), chama atenção para a relação entre esporte e identidade juvenil. Trata-se de um estudo quantitativo, realizado em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, junto a jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais. No estudo, foram realizadas 3.501 entrevistas, distribuídas em 198 municípios, estratificados por localização geográfica, contemplando 25 estados da União. Os dados foram colhidos em novembro e dezembro de 2003 e buscavam informações sobre os interesses e preocupações dos jovens. Alguns resultados deste estudo podem enriquecer nossa reflexão: entre as melhores coisas de “ser jovem”, as atividades de lazer aparecem em terceiro lugar (26% dos entrevistados), sendo precedidas de “não ter preocupações” (45%) e “aproveitar a vida” (40%). Entre os assuntos que *mais interessam aos jovens*, a “educação”

foi a mais referida (38% dos entrevistados), sendo seguida pelo “emprego” (37%), por “cultura e lazer” (27%) e por “esportes e atividades físicas” (21%).

Em que pese o interesse pelo esporte e pelo lazer, expresso nessas informações, a mesma pesquisa mostra que “participação em clubes e associações esportivas” deixa a desejar, já que apenas 3% dos entrevistados estão a elas vinculadas, apesar de que 53% declararem que gostariam de nelas estarem inseridos. Apesar de não ser recente, uma pesquisa da Folha de São Paulo (MARCELLINO, 1996) reforça a ideia de que poucas pessoas têm acesso ao esporte: dentre as mais de 90% de pessoas pesquisadas *que afirmavam que gostavam do esporte*, apenas em torno de 30% praticavam essa atividade. E não praticavam por não ter tempo, por falta de espaços e por “não saberem praticar”, já que não tiveram acesso ao esporte na juventude.

8.3 Do “significa” ao “direito social”

Essa defasagem entre gosto e acesso, poderia ser suficiente para uma mudança de ênfase dos discursos, passando-se a se falar mais em “ampliação do acesso ao esporte” do que em “incluir através” deste. Mas, ao contrário, tal demanda pelo acesso a práticas esportivas e ao lazer acaba permitindo que as crianças de classes populares sejam submetidas a uma modalidade discreta de chantagem social. Alguns projetos sociais, na ânsia de provocar certas mudanças na vida do público que se propõem a atender, condicionam a participação das crianças em suas atividades ao cumprimento de certas exigências, como por exemplo, “frequentar a escola” ou “possuir bom rendimento escolar”. Mesmo entendendo que essa seja, na prática, uma estratégia pontual, sua conseqüência é menos honrada do que sua intenção: a ênfase no *serve* das práticas esportivas se opõe a ideia de que seu acesso seja um direito social. Para tornar mais visível a lógica subjacente a esta relação, tenho utilizado a ideia de que isso seria equivalente a um posto saúde condicionar um atendimento a alguém doente a que este “esteja na escola”, “seja disciplinado” ou “não se drogue”. Ou então, que uma matrícula na escola fosse também condicionada a qualquer pré-requisito desta ordem.

Não seria difícil encontrar estranhamentos a esses exemplos, justamente porque sabe-se que saúde e educação são direitos incondicionais. Assim, além de ser evidente que o esporte e o lazer ainda não possuem, apesar de tudo, o mesmo *status* diante da sociedade, podemos concluir que a disseminação de projetos sociais, ainda que viabilize alguma alternativa de acesso ao esporte para inúmeras crianças, não se traduz no exercício de um

direito das crianças e jovens. Nesta linha de raciocínio, através da qual entendo que *ter acesso não significa ter direito*, muitos meninos e muitas meninas que frequentam os projetos sociais que pesquisei estão, seguidamente, a mercê de iniciativas e ações marcadas pela descontinuidade e precariedade. E, quando alguns têm acesso a mais de uma alternativa de atividade (alguns meninos podiam escolher entre três ou quatro atividades esportivas num certo dia da semana), isso se dá por conta de uma oferta desarticulada e aleatória de programações esportivas sobrepondo-se numa mesma comunidade, tendo por consequência a limitação da oferta para outras crianças vizinhas.

Chegadas a este ponto, as reflexões podem seguir em dois caminhos um pouco diferentes. Num destes, com base no fato que a Constituição Federal brasileira inclui o esporte e o lazer como direitos sociais, muitos trabalhos se dedicam a avaliar o quanto as políticas sociais e os governantes estão viabilizando este direito. Com um foco em levantamentos e avaliação a respeito de como as políticas são realizadas, em geral os autores que discutem esse aspecto têm contribuído para revelar que a lógica focalista das políticas de esporte e lazer “desintegra, pouco a pouco, a noção mesma de direito social” (MASCARENHAS, 2005, p.10) que exigiria a universalização do acesso a estas práticas sociais.

Considerando que este caminho vem sendo priorizado nas discussões sobre políticas públicas, procuro expressar o que entendo ser um segundo caminho, alternativo e até complementar este. A intenção é evitar o risco de entender os direitos sociais inscritos na lei, fora das conjunturas históricas, nacional e internacional, que possibilitaram estas conquistas. Isso deve nos fazer levar em conta que, no caso brasileiro, além de estarem inscritos na lei os direitos previstos na constituição precisam “fazer parte do padrão de dignidade que a sociedade quer ver reconhecido entre seus pares. Sem dúvida, o estado e o governo, enquanto sua forma de administração, devem consolidar e regular tais garantias. Todavia sua efetivação é decorrência da exigência da sociedade” (SPOSATI, 1999, p.6). Esse caminho reconhece um certo limite nas abordagens que analisam as políticas sociais tendo no centro apenas a crítica ao neoliberalismo e suas ameaças aos direitos sociais. Como afirma Sposati, no Brasil, essa perda de direitos “representa uma perda virtual de uma condição nunca antes atingida, e não uma perda real capaz de sensibilizar a sociedade” (SPOSATI, 1999, p.6).

Assim, tentando manter uma coerência com a perspectiva metodológica desta pesquisa, que priorizou conhecer as representações e experiências de vida das pessoas, entendo que é possível fazer uso dos dados para falar que, entre os grupos populares urbanos, expressa-se uma demanda pela universalização do acesso ao esporte e ao lazer. Essa constatação surge na pesquisa também nas palavras de Dona Helena, moradora da Vila à

frente da tarefa de manter a *escola aberta* aos finais de semana, que entendia que os problemas decorrentes da demanda da comunidade pelo uso do espaço indicavam “a falta de lazer do pessoal”. Aliás, penso que, “reconhecer que os pobres realizam e buscam práticas de lazer pode gerar um *questionamento*, tanto à moralidade calcada na ética do trabalho como ao ideário neoliberal” (THOMASSIM, 2007a). Se trataria, assim, de uma maior atenção investigativa ao que Mascarenhas chama de contra-racionalidades que contraditam o “lazer-mercadoria, forma tendencial e dominante do lazer contemporâneo” (MASCARENHAS, 2006, p. 76).

Obviamente, não estou afirmando que, em seu cotidiano, as pessoas formulam essa demanda em termos de “direitos”. Mas, ainda assim, muitas práticas e condutas que, por não corresponderem a um modelo de cidadania valorizada segundo padrões em voga entre as classes médias, seriam acusadas de clientelistas, podem ser indicativos significativos desta demanda social.

Mesmo que não tenha a mesma visibilidade das demandas em torno de outras necessidades sociais, as pessoas investem em busca de acesso às suas práticas esportivas no lazer. E elas investem tanto ao se organizarem coletivamente para praticar, como quando ocupam, de forma organizada, os espaços públicos das cidades, mesmo quando estes espaços são limitados e não construídos para este fim: as pessoas se apropriam dos espaços atribuindo-lhes sentidos diferentes dos originais (skate; basquete de rua; futebol; etc); elas atuam em muitos locais onde o Estado não está presente; e, quando tem oportunidade, as pessoas se inserem em demandas coletivas, como mostraram algumas situações no Orçamento participativo de Porto Alegre (STIGGER, 1994; BAULER, 2006; DAMO, 2005).

Mas também buscam o acesso ao esporte transgredindo, ou seja, exercendo a cidadania pela transgressão, como sugere o depoimento de um jovem vinculado ao hip-hop: “quem criou o Escola Aberta não foi o governo, foi a gurizada que pulava o muro das escolas nos finais de semana para jogar bola”. Tratam-se de pequenos gestos, como o observado em um estudo com jovens que utilizam as tardes de sábado para praticar vôlei nesse mesmo projeto: um dos integrantes – que havia passado a trabalhar nesse horário numa loja de *fast foods* – resolveu procurar um médico com uma suposta coceira nos olhos, “sugerindo” que “talvez” estivesse com conjuntivite e, assim, adquirindo um atestado para, ao justificar sua falta ao trabalho, poder praticar esporte com os amigos (NISHIMURA, 2008).

Essas situações me levam a inverter a perspectiva com que são abordadas as práticas de lazer dos grupos populares e também as políticas destinadas a eles. Levando adiante esta “inversão”, em outro estudo sobre a experiência do Projeto Escola Aberta, podemos perceber

que até mesmo os resultados positivos de um programa de prevenção da violência através do lazer e do esporte podem ser colocados em questão. Wizer (2006), ao observar que os atores envolvidos no projeto Escola Aberta identificavam uma diminuição da depredação da escola, reflete que

A grande importância que o Programa assumiu na comunidade parece ser por ter suprido, em parte, essa demanda da comunidade [por espaços de lazer]. Podemos refletir, a partir disso, se foi o Programa que atingiu seus objetivos, como a diminuição da violência contra a estrutura da escola, ou se foi a comunidade que, ao conseguir que a escola fosse aberta para a sua utilização, não encontrou mais motivo em causar danos à escola (WIZER, 2006, p.57).

Enfim, sugiro que, se de um lado, deve-se estar atentos às chantagens e as lógicas normalizadoras que se expressam em certos projetos sociais, de outro, deve-se prestar atenção nos grupos sociais para os quais se destinam estas ações e estes discursos – que não vivem numa espécie de vácuo cultural que os impediria de agir e estabelecer interações com as políticas. Ou seja, estas práticas de esporte e lazer que parecem só acontecer sob a tutela dos governantes ou do chamado terceiro setor, existem também de forma autônoma, contraditória e até conflituosa com os interesses destes atores institucionais. Mas muitas destas práticas populares não se pautam por *o esporte serve*. Elas se alimentam numa vontade vinculada àquilo que o esporte *significa* para elas e – em certa medida – reivindicam o direito de ter acesso ao esporte. E aí talvez esteja uma possível resposta para pensar sobre os *desafios* do esporte e das tão propaladas relações entre esporte e cidadania: não pensá-lo numa dimensão utilitária, relacionado às tais políticas compensatórias e focalistas, mas pensar nos significados que ele tem para as pessoas. E para pensarmos também que a luta pelo direito ao esporte se manifesta em apropriações, transgressões e formas particulares de participar das políticas públicas, através das quais os indivíduos estarão exercendo um tipo de cidadania.

Estar lá...

“Eu queria saber o que estou fazendo, então, trabalhando, durante esses dois anos, com esporte para as crianças, num projeto social, lá na minha cidade?”

Esse pequeno excerto é o registro da primeira pergunta feita, por uma estudante, ao palestrante de um seminário, após este realizar durante uma hora e meia uma reflexão crítica sobre o discurso salvacionista associado ao esporte, num reconhecido evento nacional das

ciências do esporte, no Brasil. Ele estimula a pensar sobre os diferentes atores e as distintas perspectivas presentes neste tema.

Dedicar um texto a problematizar a lógica das ações sociais e educativas, e algumas das convicções que as mobilizam, sempre pode deixar este tipo de sensação para gestores, educadores e agentes sociais que estão na linha de frente das intervenções sociais. Por essa razão, procuro afastar o risco de que estas reflexões sejam tomadas como aplicáveis a qualquer situação, independente do contexto. Cabe ainda expressar, que estas críticas e reflexões sobre projetos sociais não pretendem “reforçar a hierarquia de prestígio que coloca a teoria acima da prática e, por extensão, a sabedoria dos planejadores acima da dos agentes sociais que executam políticas” (FONSECA, CARDARELLO, 2009).

Mais do que isso, procuro estar atento às especificidades que envolvem e diferenciam a intervenção social das atividades de pesquisa. E ambas as atividades talvez possam tirar proveito de reflexões como essa.

Entendo que os discursos dos gestores, que frequentemente acionam uma lógica utilitária quando falam do esporte, precisam ser compreendidos situacionalmente. Sabe-se que, falar em direito social ao esporte, geralmente não possui o apelo suficiente para conseguir financiamentos, aprovação de verbas orçamentárias e realizar parcerias. Neste sentido, essa dimensão utilitária do esporte é, também, uma exigência que se impõe de “fora para dentro” na área das políticas de esporte e para seus atores.

Isso coloca um desafio aos pesquisadores no sentido de não tomar toda a presença do linguajar dominante entre os atores sociais como indicador imediato e incontestado da reprodução dos conteúdos dos discursos dominantes. É preciso estar atento aos usos operados com este linguajar pelos sujeitos no contexto de suas relações e identificar, até que ponto, estes usos expressam sentidos particulares, eventualmente, distintos dos sentidos hegemônicos. Rejeito, então, qualquer postura de “policiamento teórico” que, às vezes, os pesquisadores estabelecem com os atores sobre os quais lançam suas análises. O que busquei foi sugerir elementos a estudantes e pesquisadores para que as análises sobre os projetos sociais esportivos possam ser entendidas na perspectiva de uma relação dialógica com educadores e agentes sociais, militantes de ONGs e gestores de esporte e lazer. As análises que procurei empreender tentam reafirmar o papel fundamental da crítica para acontecer essa relação.

Enfim, sem sermos cétricos ou nihilistas, entendo que é possível estar aberto a compreender as situações em que, mesmo sem poder para alterar os contextos, as experiências vividas nos projetos sociais possam constituir-se em algum tipo de recurso acumulado pelo

sujeito. Mas para isso, talvez seja necessário nos distanciarmos da lógica de comprovação ou refutação de qualquer hipótese sobre a eficiência destes projetos. Talvez seja prudente estarmos mais sensíveis a compreender os sentidos destas experiências na vida dos sujeitos e considerarmos o que estes sentidos podem fazer ver sobre nossas próprias convicções. Por isso, procurei sugerir que, ao invés de continuar acentuando a ideia de que o esporte deve ser útil – ou servir como um meio – para alcançar essas ou aquelas mudanças entre crianças e jovens de classes populares, haverá maiores ganhos em cidadania se o esporte for encarado como direito social e as políticas sociais viabilizarem seu acesso mais amplo na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AMARRANDO SENTIDOS AOS SENTIDOS

“Projeto na comunidade dos outros é refresco”.

Professor Rangel (litoral do Paraná)

Meu propósito nestas páginas finais é tentar fazer uma amarração das diferentes discussões produzidas nos capítulos que compuseram o trabalho, articulando e destacando alguns elementos. Minha intenção é fazer considerações que só podem ser feitas, segundo minha visão, levando em conta resultados parciais já apontados. Neste sentido, o percurso trilhado no trabalho buscou movimentar-se entre a análise de situações específicas do objeto de estudo recortado e a atenção a processos mais amplos que o envolvem. O desafio que permanece e que pretendo enfrentar agora é o de apresentar uma leitura que proponha um *sentido de conjunto* ao que foi, em minha percepção, o estudo de *um conjunto de sentidos* particulares.

Recomeço lembrando que as crianças e adolescentes focadas nesta pesquisa não estão reunidas sob um recorte que as definem em situações dramáticas ou de risco iminente. Individualmente, suas trajetórias até servem para ilustrar estas situações. Mas não foram reunidas para a pesquisa por este critério. Se pensarmos no espectro de nomenclaturas e definições em uso para este grupo social, talvez seja possível situá-las em oposição àquelas que vivem a *abrigagem*, a restrição de liberdades, o trabalho infantil, a exploração sexual. Em oposição porque, apesar de pobres, são as *crianças atendidas*, ou seja, contabilizam uma demanda sanada por aquilo que a sociedade tem a oferecer como políticas para a infância que ainda freqüenta a escola e mora com a família. Elas nem são uma demanda reprimida que pressiona por vagas, nem são crianças completamente institucionalizadas, cujos serviços envolvem custos mais altos ao Estado em termos proporcionais. São, portanto, *crianças incluídas*, nos termos típicos do debate público neste campo.

Mas é justamente com esta parcela de crianças atendidas, que não estão necessariamente à *beira do abismo* (ameaçadas de morte, com fome e submetidas à violência física constante), que acho possível extrair uma crítica radical ao modelo de políticas, bem como ao tipo de notoriedade e de abordagem pública dominante da vida das crianças dos grupos populares urbanos. As políticas que lhes chegam, justificam-se e ordenam-se não por aquilo que as crianças e adolescentes são – filhos de famílias trabalhadoras, estudantes, pobres, moradoras da cidade – mas por aquilo que precisam ser prevenidas de tornarem-se. A

abordagem contemporânea da promoção de direitos da infância, por um lado promovido pelo movimento progressista de alteração do paradigma legal, fazendo-o migrar da *repressão* e da *punição* para a *prevenção* e *proteção*, não deixa, por outro lado, de estar engendrada em paradoxos. Não que a violência, o uso de drogas, o trabalho infantil e a evasão da escola, não sejam todos problemas reais também entre esta população. Mas da forma como se coloca a versão dominante da questão da criança pobre no cenário público brasileiro, estas são situações tomadas como uma rede de explicações causais dos problemas sociais brasileiros, particularmente associados à pobreza. Assim, a grande visibilidade pública e generalizada destas crianças e adolescentes como “vulneráveis” faz par com a invisibilidade política e ideológica de suas condições de classe, raça e gênero.

Outra expressão destes processos sociais vinculados à infância pobre que este trabalho precisou dar atenção, diz respeito a multiplicidade de atores e ações sociais que coexistem num mesmo território urbano. Na busca de hipóteses para entender este cenário local, procurei chamar atenção para as *vantagens* circunstanciais que a Vila Fátima possui (a exemplo de outras localidades da cidade) para simbolizar uma expressão territorial do problema social da criança pobre. Além de seus índices demográficos e sócios econômicos, a localização geográfica da Vila Fátima na cidade, circundada por bairros valorizados comercialmente e territorialmente, são aspectos indicados por vários atores como demarcadores de uma prioridade social. Um pequeno território estigmatizado como reduto empobrecido, que concentra uma massa populacional elevada para os padrões porto-alegrenses, parece despertar ambigüidades no imaginário da cidade. Não por acaso, para justificar certas ações, alguns gestores acionam sua comparação com a realidade de favelas cariocas. De qualquer forma, as instituições e agentes que atuam na Vila constituem uma malha de relações que envolvem práticas vinculadas à caridade, à proteção social, ao acesso a serviços públicos, ao associativismo comunitário, ao trabalho voluntário, ao engajamento político, à filantropia empresarial, a extensões universitárias, entre outras mais. Diante disso, o desafio na pesquisa foi evitar uma homogeneização, *a priori*, destes atores e de suas práticas. As representações destes atores sobre o esporte, por exemplo, mostraram-se bastante variadas, não sendo possível dizer que atribuem um único sentido às programações esportivas, nem também que tenham as mesmas expectativas com estas.

Por outro lado, podemos dizer que esta malha de atores parece mais homogênea em suas representações em torno da questão social da infância, sugerindo a repercussão mobilizadora do discurso da *prioridade à criança*. O discurso do esporte, como elemento pedagógico para transmissão de valores, ganha um lugar muito mais tático, entre muitas

relações institucionais. Se, mesmo assim, esse uso tático reproduz uma representação utilitária e salvacionista do esporte, na prática, ele resulta muito mais numa busca de legitimação dos projetos perante os financiadores privados - já que estes, conforme foi possível constatar no trabalho de campo, por vezes definem o esporte entre as programações que preferem investir.

Diante destas questões relacionadas ao contexto no qual se desenvolvem as programações esportivas, busquei conduzir a pesquisa para compreender como as crianças e adolescentes vivem esta experiência. A este respeito, foi preciso considerar não apenas suas presenças dentro dos projetos, mas outras relações envolvidas, que permitem, incentivam ou constroem os envolvimento com estas programações. Através da análise das relações familiares e das relações entre pares, na vizinhança e na escola, pretendi mostrar como os envolvimento com as programações são construídas a partir de certas experiências culturais, vinculadas a estes dois âmbitos: relações de parentesco e relações mais ou menos delimitadas entre as próprias crianças e adolescentes.

No âmbito das relações familiares, foi possível perceber que as programações fora do turno escolar são acionadas, tanto para sanar necessidades nos cuidados com a subsistência das crianças, como na ocupação dos seus tempos. Por outro lado, as famílias utilizam o interesse dos filhos nestas programações para reforçar suas estratégias de educação dos mesmos. Isso gera também determinada mobilidade das crianças entre as programações e uma adesão diferencial a elas, com base em critérios próprios das lógicas socializadoras familiares.

Foi possível ressaltar, ainda, que, através de um processo de interações contínuas e crescentes com as redes institucionais ligadas à infância ao longo das últimas décadas, algumas famílias populares viveram novas experiências que podem ser sugeridas por duas formas de relações distintas. Numa delas, há uma aproximação de algumas famílias com preocupações relacionadas às fases de desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, que tanto advém de um enquadramento sistemático das condutas das crianças em certos diagnósticos, como também do próprio convívio com psicólogas e psicopedagogas em sessões semanais de atendimento. A outra experiência destas interações relaciona-se a situações em que as famílias buscam estabelecer algum tipo de barganha, no sentido de ampliar os benefícios diante da atenção prioritária que as políticas e instituições oferecem às crianças da casa. Não significa que estas práticas tenham muito sucesso em seus resultados para a família, mas eles sinalizam simbolicamente uma mediação com a lógica focalista das políticas sociais.

No âmbito das relações de pares, busquei dar atenção a momentos decorridos de atividades compartilhadas, situadas em circunstâncias de espaço e tempo mais ou menos preservadas da condução pedagógica dos adultos - mas que nem por isso deixam de oferecer

aprendizagens às crianças e adolescentes. A análise destes espaços indica que as presenças e as práticas dos projetos ocorrem entre crianças com experiências sociais intensas fora do domínio das fora dos limites das agências socializadoras formais.

Entre as muitas questões que estas análises buscaram suscitar, caberia tentar colocar *no seu devido lugar* a pretensão que tive ao ter me voltado a destacar um tipo particular de presença das meninas no jogo de futebol da escola. Neste sentido, além de chamar a atenção para uma fluência e ambientação das meninas com o jogo de bola que entendemos como *típico das ruas e dos meninos*, também arrisquei usar essa participação/envolvimento como dado indicativo de uma invisibilidade de gênero no momento do jogo de bola. Isso implicaria considerar que, apesar de existirem brincadeiras que implicam na separação de meninos e meninas, no momento do jogo de bola o sexismo não operava como lógica predominante de hierarquia e nem de exclusão. A questão a explorar parece ser que, seguidamente, os jogos de crianças, em espaços informais ou nas aulas mistas de educação física têm sido descritos para afirmar a generificação das brincadeiras infantis, bem como a noção do futebol e da rua como espaços masculinos.

Entretanto, é preciso considerar que existe uma distância entre esse *jogo de bola* e o *futebol* - enquanto modalidade sobre a qual se fundam essas leituras de um espaço masculino. Tal distância coloca em dúvida até onde devemos tomar esses jogos infantis para discutir o futebol. Por outro lado, tem sido comum tomar os jogos infantis observados em certos contextos como dados suficientes para supor a construção dos sujeitos, para além das relações circunstanciais analisadas.

Penso que esse procedimento de análise parece dar certo em muitos casos, porque as conclusões que os trabalhos sugerem estão em consonância com as expectativas sobre a reprodução dicotômicas de papéis de gênero que, muitas vezes, precisam ser *denunciadas*. Eis que, nos casos desta pesquisa, nos colocamos na seguinte questão: porque este pequeno e banal espaço de domínio das crianças não confirmava as descrições mais freqüentes sobre relações de gênero na infância? Isso me levou a observar e refletir sobre a socialização de meninos e meninas através do futebol fora dos espaços formais. Ou seja, voltamos mais uma vez a dar importância para as experiências possibilitadas e construídas pelas crianças pelo e no contexto da vila. A tese em questão, por tanto, não é a negação da lógica dominante que generifica o futebol, mas sim a identificação de relações de gênero menos fixadas ou polarizadas nas dicotomias feminino *versus* masculino, especialmente nas fases etárias que analisei.

Ao lado deste esforço, procurei discutir como se dão outras relações entre pares no contexto da Vila, tentando retirar o maior proveito do ponto de vista que me coloquei: pensá-las como espaços nos quais se produzem relações e sentidos que, não são colonizáveis por quaisquer processos sociais sem tensões e mediações. Para me repetir em lembrá-los, cabe somente reafirmar que esse enquadramento das análises, apesar de correr o risco de certo romantismo, procurou relativizar concepções sedimentadas pelo olhar adultocêntrico que tende a enfatizar, nas relações de pares entre crianças, o poder dos fortes sobre os fracos ou a *tiranía da maioria*. Essa leitura valorativa, contudo, parece ser ainda a base que justifica toda uma necessidade de mediação educacional como estratégia de *humanização* das relações entre crianças, inclusive – mas não somente – no esporte.

Foi apenas levando estas dimensões da vida cotidiana da Vila que entendi que faria sentido recorrer à descrição de algumas trajetórias de interação com as experiências esportivas. As descrições ilustraram que as experiências com os projetos e com o esporte – particularmente o futebol – possuem sentidos que embora sejam diferentes e forjados individualmente, não estão também desprendidos dos lastros de classe e de gênero que constituem o grupo social dos indivíduos aos quais estas trajetórias pertencem. Nesse sentido, para efeito dos objetivos da pesquisa, estas trajetórias ilustram as situações que permitirão falar de uma experiência particular de infância. Experiência sugerida pela condição de uma infância alvejada pela polifonia de discursos e polissemia de práticas operadas por agências de socialização diversas entre si. Assim, ser potencialmente uma criança público-alvo pode implicar, inclusive, em vivenciar apenas simbolicamente a até imaginariamente estes discursos e práticas.

Os resultados desta experiência em termos de benefícios políticos para crianças e adolescentes é bastante discutível e dependerá certamente de certo ponto de vista do analista. Acredito que a crítica ao caráter limitado das políticas focais para promover a proteção social foi suficientemente contemplada no conjunto do trabalho. Por sua vez, a prioridade que dei ao tema da infância – muito em função da própria centralidade que ele possui nos projetos sociais – fez com que eu deixasse de abordar com mais destaque o debate sobre a relação entre estas experiências com o esporte e as políticas públicas de esporte. Com certeza este tem sido o tema de muitos pesquisadores especializados, que o abordam de modo mais amplo e profundo. De qualquer forma, acredito que as minhas considerações a este respeito endossam grande parte das análises destes especialistas, apenas somando-lhes certas informações, ou mesmo acentuando outras nuances.

Caberia dizer, apenas, algo sobre a idealização de que os projetos sociais permitem que universo *glamouroso* dos esportes torna-se acessível às crianças e jovens pobres. Imagina-se que tais ações possibilitam desde o aprendizado de modalidades esportivas, o desfrute prazeroso do esporte e, até mesmo, a alternativa da profissionalização como atleta. Minha reflexão não é dizer que não existam imagens próximas a estas idealizações, mas sim que, na prática, elas são muito mais raras do que sugerem as retóricas. Além disso, os dados da pesquisa mostraram que as crianças que são público-alvo de tais projetos apresentam muitas necessidades anteriores, paralelas e até concorrentes com o esporte.

Isto também gera grande rotatividade de crianças em certos projetos, baixa frequência em outros. Para manter seu público nas atividades, certos projetos oferecem vantagens como alimentação, transporte, atividades variadas (reforço escolar, atendimento odontológico, etc.). Aos poucos (ou até rapidamente) vemos certos projetos diversificando de tal forma suas atividades a ponto de acentuarem mais um foco assistencial do que esportivo. Por um lado, isso revela uma adaptação ao sujeito real, por outro, reitera a ideia de que, diante de demandas sociais mais imediatas, os acessos aos direitos sociais são hierarquizados. Assim, o conjunto de informações sobre os projetos indicam que não podemos tomá-los, na maioria dos casos, como políticas de democratização do esporte e não sendo possível avaliá-los como tal, isso nem mesmo torna-se uma denúncia. O que parece necessário destacar é que este padrão de ações sociais, embora permita certo acesso de crianças e adolescentes ao esporte, não se lhe assegura usufruí-lo como um direito. Isto nem tanto pelos eventuais conteúdos moralizantes atribuídos ao esporte, mas porque as condições objetivas de sua oferta se fazem enquadradas nos termos focais e imediatistas próprios das ações emergenciais – fenômeno que nos debates sobre assistência social e políticas sociais, vem sendo denominado de assistencialização das políticas.

É compreensível que, no contexto de um país com as desigualdades do Brasil, os gestores e agentes sociais tenham que recorrer sempre ao sentido utilitário do esporte para justificá-lo como objeto de investimento. O problema, contudo, é que nos processos objetivos em análise aqui, os efeitos destes conteúdos hegemônicos produzem e reproduzem a fragmentação das políticas e o estigma das crianças e famílias que constituem o seu *público-alvo*.

Por fim, parece necessário admitir ainda que o desafio na abordagem deste tema esteja em escapar do risco que nossas próprias análises se pautem por determinadas idealizações. Priorizando um eixo de análise que leva em conta o conteúdo da lei e dos documentos dos programas de esporte para depois confrontar as realidades, fica bastante confortável ao

pesquisador formular posicionamentos críticos sobre as práticas em desenvolvimento. Neste tipo de abordagem, o resultado por vezes é a indicação de que bastaria um gestor ou agente social com maior consciência crítica para que os resultados das programações promovessem, ao final das contas, cidadania. Sem levarmos em conta quem são os agentes reais que atuam no campo esportivo, com quais representações e práticas, acabamos por reproduzir não apenas expectativas e noções idealizadas sobre a realidade, mas também a anulação de certos sujeitos da vida política e social. Neste caso, parafraseando a epígrafe do professor Rangel, podemos dizer também que: *pesquisa no projeto dos outros é refresco.*

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. **Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina.** **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, jul./dez., 2003.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: maris (e) homens na educação física.** **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Caderno 2, v. 21, n. 1, p. 112-117, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1059-1083, out., 2007.
- BAULER, Sílvia Regina Godinho. **O Futebol faz rolar mais do que uma bola: um estudo sobre os significados do futebol numa periferia urbana.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura.** Campinas: Summus, 1984.
- BOURDIEU, P. (dir.). **A Miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. **Esporte de Rendimento na Escola.** In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 13563, 16 jul., 1990.
- BRENNER, Ana K.; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo C. R. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros.** In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 175-214.

BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia. (Orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Marie Jane S; MACHADO, Juliana Brandão. Análise dos usos Do tempo entre crianças acerca das relações de gênero e de classe social. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 70-81, jan./jun., 2006.

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÀ, Casemiro *et al.* (Orgs.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional**. Ijuí: Unijuí, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de Campo**, São Paulo, a. 10, v. 9, p. 13-26, 2000.

COHN, Clarice. Ser criança, crescer e aprender como um Xikrin. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (orgs.). **Povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Socioambiental, 2001.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago., 2005a.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundo das crianças – uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da Educação de Infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber, 2005b.

DA MATTA, Roberto. **A casa & a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França**. São Paulo: Hucitec; Anpocs, 2007.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França**. 2005. 435 fls. Tese (Doutorado) – Programa de Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DOMÉNECH, Cristina Pilsa. Orientaciones hacia La desportividad de los alumnos de educación física. **Apunts: Educación Física y Deportes**, Barcelona, 4. trim. n. 86, p. 86-92, 2006

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DÓRIA, Carlos; TUBINO, Manoel J. C. Avaliação da busca cidadania pelo Projeto Olímpico da Mangueira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 77-90, jan./mar., 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUMAZIDIER, Jofre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Nobel, 1994.

DUMAZIDIER, Jofre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Suzana. **O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza**. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 347-402.

FELTRAN, G. S. Resposta ilegal ao crime: repertórios da justiça nas periferias de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, Claudia. Antropologia e cidadania em múltiplos planos. **Humanas**, Porto Alegre, v. 26/27, n. 1/2, p. 17-45, 2004/2005.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Claudia. Classe e recusa etnográfica. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia (orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.

FONSECA, Claudia. **Dando voz ao método**: a pesquisa entre subproletários no Brasil e na França. In: ORO, Ari Pedro; TEIXEIRA, Sérgio Alves (orgs.). **Brasil e França**: ensaios de antropologia social. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (org.). **Psicanálise e colonização**: leituras do sistema social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./abr., 1999b.

FONSECA, Cláudia; ALLEBRANDT, Débora; AHLERT, Martina. Pensando políticas para uma realidade que não deveria existir: “egressos” do sistema de abrigos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. **Políticas de Proteção à Infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FONSECA, Claudia; CARDARELLO, Andréa. Os direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FONSECA, Cláudia; SCHUCH, Patrice (org.). **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

FREITAS, Marcos C. Introdução: observatório da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GREGORI, M. F.; SILVA, C. A. **Meninos de Rua e instituições**: tramas, disputas e desmanche. v. 1. São Paulo: Contexto; Unesco, 2000.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração**: experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GUEDES, Simoni L. **Projetos sociais esportivos**: notas de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH Rio de Janeiro, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia Reicher (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 347-402.

INSTITUTO CIDADANIA. **Perfil da Juventude Brasileira**. 2004. Disponível em: <www.projetojuventude.org.br>.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LANDIM, Leilah. “Experiência militante”: histórias das assim chamadas ONGS. In: LANDIM, L. (org.). **Ações em sociedade**: militância, caridade, assistência etc. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

LEAL, Ondina; ANJOS, José Carlos G. Cidadania de Quem? Possibilidades e limites da antropologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 151-173, mai., 1999.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: A arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; TORRES, Lillian de Lucca (orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Trajetos e trajetórias: uma perspectiva da antropologia urbana. **Sexta-Feira**, São Paulo, n. 8, pp. 30-43, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARTINS, José de S. (org.). **O massacre dos inocentes: a crianças sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASCARENHAS, Fernando. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 73-90, mai./ago., 2004.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria (org.). **Dialética do prazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

MASCARENHAS, Fernando. Exclusão social clube: problema para as políticas públicas e gestão em esporte e lazer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005. 1 CD-ROM.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**, v. 2. São Paulo: Edusp, 1974.

MELO, Marcelo P. de. A Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte no Rio de Janeiro: um debate sobre a relação lazer, esporte e escola. **Movimento**, Porto Alegre. v. 11, n. 3, p. 89-106, set./dez., 2005a.

MELO, Marcelo P. de. **Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999.

MELO, Victor Andrade de. **Animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.

MENNESSON, Christine. **Être une femme dans le monde des hommes**: socialisation sportive et construction du genre. Paris: L'Harmattan, 2005.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, a. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr., 2002.

NEVES, Delma P. As idosas provedoras e o enraizamento familiar. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia (orgs.). **Etnografias da participação**. Santa Cruz: EDUNISC, 2006.

NISHIMURA, Shin Pinto. **Lazer e trabalho na periferia**: articulações de possibilidades. 2008. Monografia (Conclusão de Curso) – Graduação em Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OLIVEIRA, Amauri Bassoli; PERIM, Gianna L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: EdUEM, 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão**: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ORTNER, Sherry. Poder e Projeto: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (orgs.). **Conferências e diálogos**: saberes e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2006.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, jan./jun., 2007.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 2003/2004. 2004, Braga, Portugal. **Anais...** Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Al (orgs.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: The Falmer, 1999.

REZER, Ricardo. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da “iniciação”... In: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

RIZZINI, Irene *et al.* Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Revista Educar**, Curitiba, n. 15, p. 125-142, 1999.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROLIN, Marcos. **Bullying o pesadelo da escola**: um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. 174 fls. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14951> Acesso em: 30 mar. 2009

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes em situação de rua do discurso à realidade. In: REIS, Elis. **Pluralismo, espaço social e pesquisa**. São Paulo: Hucitec; ANPOCS, 1995.

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25-63, 2002.

SADER, Eder; PAOLI, Maria C. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SCOTT, James. Formas cotidianas de resistência camponesa. **Raízes**, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan./jun. 2002.

SCOTT, James. **Los dominados y el arte de la resistencia**. Discursos ocultos. México: Ediciones Era, 2004.

SCHUCH, Patrice. **Práticas de justiça: Antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto do pós- Eca**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino**. 2008, 156 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, Luiz Eduardo. Invisibilidades. In: ATHAYDE, Celso *et al.* **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos em meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, a. 19, n. 48, p. 52-68, ago., 1999.

SOUZA, Jessé. A invisibilidade da desigualdade social brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do equador**. São Paulo, 1999. Mimeografado.

STIGGER, M. P. . La diversité culturelle du sport en tant que pratique de loisir: quelques éléments pour sa compréhension à partir de la recherche ethnographique. **Loisir et Société, Society and Leisure**, Montreal, v. 28, n. 01, p. 89-113, 2005.

STIGGER, Marco Paulo. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

STIGGER, Marco Paulo. Estudos etnográficos sobre esporte e lazer: pressuposto teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

STIGGER, Marco Paulo. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 11-26.

STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Porto Alegre: 2001. 1 fita de videocassete (26 min): son., color. VHS NTSC

TAFFAREL, Celi. **A prática pedagógica e a inclusão social: um desafio da Educação Física**. Disponível em: <http://www3.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em 12/08/2006.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. C. Imagens da participação das crianças da periferia em projetos sociais esportivos. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. Conflitos em torno do lazer: o sentido das práticas de responsabilidade social na contramão dos direitos sociais. In: SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Editora Argos, 2007a.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O projeto de vivências comunitárias em Educação Física: um relato de experiência**. Monografia (Conclusão de Curso) – Graduação em Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Os sentidos da exclusão social na bibliografia da Educação Física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre. v. 10, n. 2, p. 105-122, jan./abr., 2007a.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. Uma alternativa metodológica para análise dos projetos sociais esportivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE LAZER E RECREAÇÃO, 18., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Juventude acadêmica e vivências comunitárias: um relato de experiência. PJ a caminho. **Revista do Instituto Pastoral de Juventude**. Porto Alegre, n. 97, p. 48-61, jul./ago., 2005.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. Imagens etnográficas da participação das crianças da periferia em Projetos Sociais Esportivos. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL – RAM, 7., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; WENETZ, Ileana. O Tema da exclusão social na bibliografia da Educação Física: uma revisão da literatura. CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA, 10., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2006.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

WACQUANT, Löic. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005, 204 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WENETZ, Ileana. Sociabilidades e gênero: negociações/ imposições no espaço. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade**: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

WINKIN, Yves (1998). Descer ao Campo. In: WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998, p. 129-145.

WIZER, Rossane Trindade. Infância e lazer no contexto do Programa Escola Aberta: uma investigação na Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima. 2006. Monografia (Conclusão de Curso) – Graduação em Educação Física, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

WOLF, Eric. **Antropologia e poder**. São Paulo: Unicamp, 2003.

WOORTMANN, K. **A família das mulheres..** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1987.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta; Campinas: UNICAMP, 1994.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Escola de Educação Física
PPGCMH

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA:**
“A participação das crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer: um estudo etnográfico”

Pesquisador: Luis Eduardo Cunha Thomassin (contato: 81612995, 33085853)
Orientador da pesquisa: Marco Paulo Stigger

1. Este formulário contém dados relacionados ao consentimento para utilização de informações coletadas durante a realização da pesquisa *“A participação das crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer: um estudo etnográfico”*, pelo pesquisador Luis Eduardo Cunha Thomassin.

2. O objetivo desta pesquisa é saber o que os Projetos Sociais de Esporte, Cultura e Lazer significam para as crianças que participam deles. A pesquisa pretende ser útil para estes e outros projetos sociais, além de ajudar na preparação de professores que atuam nestes projetos.

3. Para saber isso, é necessário conversar com as crianças e seus familiares, conhecendo suas experiências de vida e o que eles pensam destes projetos. É importante também observar a criança participando das atividades dos projetos e também de algumas atividades de lazer perto de sua casa.

4. As crianças participantes da pesquisa foram escolhidas porque participam de algum projeto, porque estão matriculadas na Escola Nossa Senhora de Fátima e por que moram na Vila Nossa Senhora de Fátima. Mas a participação das crianças nesta pesquisa não é obrigatória. A criança não terá nenhum tipo de prejuízo caso escolha não participar da pesquisa.

5. Mesmo que a criança e seus familiares aceitem participar da pesquisa, e assine esta autorização, elas poderão a qualquer momento desistir, se recusar a dar qualquer informação ou se recusar a ser observada em suas atividades, sem precisar avisar previamente.

6. As informações sobre as crianças serão recolhidas das seguintes formas:
- através de conversas informais com a criança e seus familiares;
- observando as atividades que a criança realiza em projetos sociais e em outros espaços de lazer;
- através de entrevista gravada com a criança e seu familiar responsável;
- através de entrevistas com outras pessoas que trabalham em projetos que a criança frequenta;
- em conversas gravadas em grupo com outras crianças na escola;
- através de desenhos e fotografias das crianças e dos projetos.

7. Até o ano de 2011, todas as fitas gravadas durante a pesquisa serão destruídas. As fotografias e outras imagens das crianças serão utilizadas apenas se houver uma autorização específica para este fim. As crianças e seus familiares que colaborarem com a pesquisa terão seus nomes trocados por nomes fictícios no relatório final da pesquisa, a fim de impedir qualquer identificação dos participantes.

8. As crianças e seus familiares não precisarão dar qualquer informação em conversa ou entrevista se acharem que ela é muito pessoal ou não gostarem de falar do assunto. Também não haverá nenhum benefício direto para as crianças e seus familiares por colaborarem com a pesquisa.

9. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em escolas, faculdades, encontro de pesquisadores e de professores. Haverá também a publicação escrita destes resultados em livros e revistas relacionadas ao tema da pesquisa.

10. Se tiver qualquer dúvida sobre esta pesquisa, podemos conversar sobre ela agora ou você pode entrar em contato conosco da seguinte forma: pelo telefone 81612995 ou 33085853. Ou você poderá procurar a Escola de Educação Física, na rua Felizardo Furtado esquina com a Rua Salvador França, no Bairro Jardim Botânico (procure pelo GESEF – Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física ou por Luis Eduardo Cunha Thomassin).

11. O projeto desta pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que é um comitê cuja tarefa é ter certeza de que os participantes da pesquisa serão tratados de forma adequada e sem prejuízos de seus direitos. O telefone da UFRGS para informações é 33087000 (procure pela Pro - Reitoria de Pesquisa).

Certificado de Consentimento

Eu, _____, fui convidado a participar da pesquisa *“A participação das crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer: um estudo etnográfico”*. Eu entendo que participarei em entrevistas gravadas, grupos de conversa na escola. Também poderei ser visitado em minha casa, na escola e nos lugares que eu pratico esportes, faço brincadeiras e realizo atividades físicas e artísticas. Não ganharei nada para colaborar com a pesquisa e não foi prometido nenhum benefício para mim. Fui informado de como entrar em contato facilmente com o Professor que está fazendo a pesquisa.

Nome e Assinatura da criança participante: _____

Nome e Assinatura do familiar responsável: _____

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

Local e Data: Porto Alegre, _____/_____/_____

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS

APÊNDICE VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Escola de Educação Física
PPGCMH

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA:

*“A participação das crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer:
um estudo etnográfico”*

A Instituição/Entidade....., aqui representada por mim,....., no exercício da condição de, colaborará com a realização da pesquisa “*A participação das crianças pobres em projetos sociais de esporte, cultura e lazer: um estudo etnográfico*”, de autoria do pesquisador Luís Eduardo Cunha Thomassim, que pretende compreender o que os Projetos Sociais de Esporte, Cultura e Lazer significam para as crianças que participam deles.

Concordando com a relevância do tema, o pesquisador está autorizado a realizar levantamento de dados e observações referentes aos Projetos desenvolvidos por esta instituição/entidade, particularmente referentes a crianças atendidas que freqüentam nossas atividades e sejam residentes na Vila Nossa Senhora de Fátima. Os dados serão coletados através de questionário aplicada ao responsável da instituição, de entrevistas com agentes sociais e através da observação de crianças previamente identificadas, sendo necessário o conhecimento da autorização por escrito dos familiares responsáveis por estas crianças. Da mesma forma, as visitas e observações do pesquisador serão realizadas sempre com agendamento prévio.

A colaboração desta instituição/entidade não acarreta riscos para as crianças, a Instituição/entidade ou seus dirigentes e colaboradores. Os resultados serão repassados à instituição assim que o trabalho estiver concluído. Esta pesquisa observará todas as recomendações éticas de manutenção do sigilo e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos.

Estamos cientes que o orientador desta pesquisa é o Prof. Dr. Marco Paulo Stigger, do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da UFRGS. Fomos Informados que este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFRGS e que esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser obtidas pelo telefone do pesquisador (81612995), bem como na Escola de Educação da UFRGS, (telefone 33085853).

Eu, _____, autorizo a realização da pesquisa acima descrita nesta Instituição/Entidade denominada _____.

Data: ____ / ____ / ____.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO ENTRE ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BAIRRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física



“A vida das crianças que participam de Projetos Sociais de esporte, cultura e lazer”

O preenchimento do questionário abaixo não é obrigatório. Agradecemos às crianças e famílias que fornecerem as informações a seguir pela colaboração com a pesquisa.

Nome do aluno: _____

Idade: _____ Série: _____ Você estuda pela manhã ou tarde? _____

Qual seu endereço (vila, rua, número)? _____

Quantas pessoas moram com você, na sua casa? _____

Com quem você mora (mãe, tia, avó, avô, pai, padrasto, irmão, irmã)? _____

1. Você participa de alguma atividade ou de algum projeto quando não está em aula?
Qual? _____
2. Quando não está na escola, quais os lugares que você vai para jogar, aprender, brincar ou se divertir? _____

3. Marque a atividade que você faz e escreva ao lado onde e em qual dia da semana:
- | | | |
|---------------------------------------|-------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> Trabalha | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Brincadeiras | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Informática | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Esportes | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Dança | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Teatro | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Capoeira | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> Música | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | Onde? _____ | Quando? _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | Onde? _____ | Quando? _____ |

4. Em qual lugar você já fez ou ainda faz esporte, música, dança, capoeira, teatro, brincadeiras ou outras atividades?
- SASE Escola Aberta (finais de semana) Show de Bola/PUC
- Escola (dias de semana) Academia (qual? _____)
- Clube (qual? _____)
- Escolinha de futebol (qual? _____)
- Projeto Social (qual? _____)
- Outro lugar (qual? _____)

Informações e esclarecimentos com Luís Eduardo (fone 81612995)