



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA: O COTIDIANO DA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM PROJETOS SOCIAIS¹

Luís Eduardo Cunha Thomassim
Universidade Federal do Paraná - Litoral (UFPR)
luiseduthom@gmail.com

Marco Paulo Stigger
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
stigger.mp@gmail.com

No contexto urbano onde este estudo foi realizado, num bairro popular da cidade de Porto Alegre (Brasil), o cotidiano das crianças é marcado por uma expressiva oferta de programações esportivas, culturais e educacionais por parte de instituições sociais, desenvolvidas no turno inverso ao ensino regular. Estas ações teriam por motivação propiciar espaços de “proteção social” e “vivências socializadoras” complementares às atividades escolares regulares e alternativas às relações familiares e ao espaço da rua. Em geral, os agentes destas instituições identificam seus projetos em oposição a estes últimos (os espaços da família e da rua), com relação aos valores e as condutas que pretendem promover.

Entretanto, o ponto de partida para a construção desta pesquisa não foi tanto a problematização dos projetos sociais em si, seus discursos, suas intenções e as respectivas diferenças entre estes e suas práticas. Nem mesmo a pretensão foi analisá-los como *estratégias de governo da infância e da pobreza*. O ponto de partida remete a um recorte empírico pouco freqüente ainda nos estudos acadêmicos que debatem o tema: refiro-me às formas como as crianças se relacionam com estes espaços. A partir do contato com meninos e meninas participantes de projetos sociais, a idéia 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

¹ Texto inspirado na tese: “O ‘PÚBLICO-ALVO’ NOS BASTIDORES DA POLÍTICA: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos” (THOMASSIM, 2010). Este trabalho insere-se também entre os resultados de pesquisa apoiada pelo CNPq, através do projeto “[LAZER, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: os significados das vivências no tempo livre de crianças em Porto Alegre e Curitiba](#)”, coordenado por Marco Paulo Stigger.



pequenas “indisciplinas” com horário e frequência em atividades dirigidas). A idéia 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 frequente 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 como 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.

Como instrumentos conceituais para deste tipo de análise recorreremos, em primeiro lugar a noção de *agency*. Da forma como a usamos, não pretendemos superestimar a capacidade de agente das crianças diante dos constrangimentos estruturais. Usamos a *agency*, neste caso, como 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, 2006).

Quando se trata, por sua vez, de enfatizar as interações entre sujeitos de universos simbólicos diferentes, lançaremos mão da noção de mediação. A mediação, na perspectiva defendida por Neves², 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

² Essa definição foi formulada pela antropóloga Delama Pessanha Neves verbalmente, em palestra no PPGAS da UFRGS, promovida pelo NACI/UFRGS, em 2008.



entre universos de significações distintos, de forma que os significados não estão dados sem este investimento.

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.

Estranhando a agenda semanal de Miro

Miro é um menino que, entre seus doze e treze anos de idade, administra participações simultâneas em vários projetos sociais. No projeto que funciona numa instituição ao lado de sua escola, e a uma quadra de sua casa (o SASE³), no qual está vinculado desde os nove anos de idade, 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 passou 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 ainda 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 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 oficina de futebol na escola.

³ O SASE (Serviço de Apoio Sócio-Educativo) é vinculado à política de assistência social municipal.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O ano de 2008 ainda não estava encerrado e Miro ainda iria mudar sua rotina semanal. Em novembro ele passou a freqüentar os treinos da escolinha de futebol do São José⁴ 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 perguntamos sobre sua participação nos treinos de futebol da escola (às 11 horas da manhã, nas terças), ele respondeu-nos com exclamação: “É muita coisa sô... bah!”. Mesmo assim, disse que pretendia chegar a tempo dos treinos da Escolinha para participar da oficina de futebol da escola. Já 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.

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

Diante de situações como esta, o que buscamos compreender não foi 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. Na grande maioria dos discursos sobre projetos de proteção às crianças e adolescentes, o cotidiano destes - suas famílias, casas e bairros - é sempre tomado como pólo negativo de sua realidade, enquanto as relações encontradas nos projetos são um contraponto, onde experimentaríamos valores e relações positivas.

No entanto, o caso que narramos brevemente chamava mais atenção pela mobilização do próprio Miro - no sentido de experimentar as atividades dos projetos sociais -, 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

⁴ Clube de futebol da cidade.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

transformaram-se parte do seu cotidiano, e não parênteses em relação a este. Ou seja, no contexto pesquisado, por vezes marcado até por uma sobreposição na oferta de programações (ver THOMASSIM, 2010), 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.

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 freqüentava 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 Santa (agente do Programa Escola Aberta e colaboradora que iria me apresentar à Dona Diva, sua vizinha e mãe de Nilton) estava bastante tocada pelo



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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. A questão da infância comporta alta carga emocional 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

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, tranqüilo. 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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 idéia 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 vídeo 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 (ver THOMASSIM, 2010).

Assim, para além do Campo do Panamá ser identificado como um lugar perigoso ou proibido, nos deparamos com um dado a respeito da relação entre os deslocamentos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

e as brincadeiras das crianças: analisando respostas de um questionário aplicado nas escolas, 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” (nos termos de MAGNANI, 2007) 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 as 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?”

Os projetos no cotidiano dos que estão “de fora”: reprodução moral ou apropriação dos códigos?

Até aqui, tratam-se mais de exemplos do que de dados. E, como exemplos, muitos destes são de conhecimento de 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 humano, que envolve sujeitos em todas as idades.

Se a participação num projeto não é a rotina de todos, a convivência com essas ações sociais compõe um cenário familiar para muitos. 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 crianças – 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 universidade⁵. 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

⁵ Este ônibus, eventualmente, transportava outras pessoas da comunidade. Em uma primeira experiência que tivemos 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 bebê.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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 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 freqüentar. 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 narrativa de fatos e acontecimentos, que as incluem em atividades nunca freqüentadas 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 as indagávamos 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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-nos, 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. Tínhamos dados suficientes sobre o projeto Show de Bola, como tínhamos também sobre o Escola Aberta. Sabíamos que 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 ambas possam reproduzir e produzir representações sobre os projetos, na vila, perante grupos de crianças, famílias e outras instituições que freqüentam. Os projetos são, assim, conhecidos de um número muito maior de crianças do que aqueles que os freqüentam.

Tipificação provisória de envolvimento com os projetos sociais

Foi possível identificar algumas relações mais frequentes no envolvimento das crianças e adolescentes com os projetos sociais. São nestas relações, segundo nossa perspectiva de análise, que se constroem e negociam os sentidos da participação nos projetos sociais. A seguir buscamos tipificar quatro relações que nos permitem sistematizar os processos diferentes envolvidos na produção destes sentidos, ainda que, conforme indicam alguns dados, um mesmo sujeito pode significar de forma plural sua experiência numa programação. Identificamos estas tipificações da participação das crianças como: participações compulsórias, participação como interesse, participação como convívio e participação como projeto ou investimento.

Participação compulsória: 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. Esta circunstância não esvazia de sentidos as próprias experiências das crianças, mas as delimitam e condicionam em relação a vários aspectos. 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 definem, tipicamente, como “público alvo” destas políticas. Em certos casos, a presença da criança numa programação pode ser a condição para que a família tenha um benefício recebido, ou até parte da estratégia institucional para tentar implementar uma política para a família, tendo na criança um meio para tal⁶. Noutra situação, temos inúmeras iniciativas recentes, no campo da política educacional e escolar, de ampliação do tempo de presença das crianças em suas escolas, através de programações extracurriculares. Nestes casos, por vezes algumas escolas definem pela participação obrigatória nestas atividades de crianças consideradas com “problemas de aprendizagem”, por exemplo.

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. Assim, aquelas programações de atendimento diário contínuo, como o SASE, tendem a sofrer baixas na freqüência do seu público, a cada período, por motivos que seguidamente estão relacionados a uma novidade na oferta de atividades: um novo projeto de uma universidade, duas vezes por semana, ou uma oficina esportiva na escola, numa manhã. É preciso levar em conta, ainda, que o *interesse* está diretamente relacionado, e limitado, pela oferta de atividades, que, em geral, são pouco variadas. Portanto, o *desinteresse* pelas atividades, e seu eventual abandono, é um dado igualmente válido e que indica um dos conteúdos desta 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

⁶ Nestes casos, embora não sejam generalizados, a lógica política e social em questão podem ser compreendidas com a análise feita por Donzelot (1996) e por alguma analogia ao que ele identificou como a “criança como refém do estado”.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

envolvimento familiar, quando muito para assinar alguma autorização. Não implicando necessariamente uma preferência das crianças ou adolescentes pelo conteúdo das programações, mas sim 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). 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 curiosidade, os elementos envolvidos na mobilização para permanecer 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 cidade da região metropolitana 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 freqüenta.

Uma interação dinâmica: a “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. Acreditamos que esta pluralidade de formas e sentidos de interação com as programações participa da produção de um padrão mais amplo de interações que propomos nomear de **participação itinerante**.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Essa participação itinerante, como modelo descritivo, tem o propósito de dar conta de um conjunto de situações cujas explicações estão longe de serem meros casos isolados. A infrequência, o abandono/evasão e a participação simultânea de crianças e adolescentes nas programações sociais, como interpretamos, mantêm relação entre si e com outras dinâmicas. Mesmo sendo conhecidas de muitos gestores e agentes das instituições, em geral estas situações são tratadas apenas no âmbito de problemas de gestão, sempre 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, como entendemos a participação itinerante: uma relação que resulta da própria interação do grupo social com as políticas que lhe são ofertadas, para além de cada programação específica.

Alguns estudos 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 de Fonseca (1995), sobre práticas de adoção acionadas em grupos populares. As famílias pesquisadas pela autora 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).

Diante destes conhecidos trabalhos de Gregori e de Fonseca, podemos destacar as pistas, em nosso estudo, que sugerem uma particularidade de práticas até então não apontados pelos estudos que tivemos acesso. Assim, a itinerância das crianças seria a expressão de múltiplos fatores, que envolvem: desde a oferta fragmentada de ações



sociais; as relações familiares dos grupos populares e suas experiências de interação com as instituições sociais (ver THOMASSIM, 2010); o cotidiano de crianças no bairro, sendo a casa e a rua espaços cuja demarcação de limites não é rígida nem fixa, em muitos sentidos, favorecendo a interação dos pares de crianças, mas sem que isso ocorra em oposição às interações intergeracionais. Isto porque esta prática precisa ser entendida no seio de uma experiência de vizinhança que Cláudia Fonseca destacou pela intensidade de interações sociais, associada à própria “interdependência funcional” das moradias (ver FONSECA, 2000).

Existem assim relações próprias ao contexto do bairro pesquisado que são favorecedores desta itinerância das crianças pelos projetos. Uma destas práticas é a disponibilidade das interações das crianças com adultos, a qual não está pautada pelo pressuposto do medo ou da inibição completa perante os sujeitos de gerações mais velhas. 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 é a circulação cotidiana e legitimada das crianças para fora do espaço da casa. Mais precisamente, o que resulta disso, é um exercício que permite as crianças e adolescentes ganhos progressivos de territórios, sejam como *pedaços* ou como *trajetos* (MAGNANI, 2000 e 2006). Um terceiro fator a sugerir é a relação bastante nítida entre transitar nos projetos e as relações nos grupos de convívios ou de interesses, no termos de Brandão (2002). A conformação cotidiana de grupos⁷ 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, num quarto fator, uma particularidade ao contexto atual de políticas para crianças e adolescentes. Trata-se de um aprendizado das crianças em mediarem seus interesses com as expectativas que as instituições possuem deles, fazendo suas auto-imagens corresponderem às imagens construídas por outros atores. Ou seja, buscam compreender como corresponder às expectativas e critérios que os agentes utilizam para

⁷ 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).



incluir seu público (seja o merecimento pelo bom comportamento, seja o estigma do risco, como estar na rua ou a carência).

Tal possibilidade, ao que parece, pode ser entendida pela repercussão pública da noção de que a criança pobre constitui um “problema social”. Diversos autores chamam atenção da publicização deste discurso⁸, fazendo sentido reconhecê-la como uma representação que tem entre seus consumidores (CEARTEAU, 1994) também as crianças e os adolescentes pobres. Assim, as crianças ainda desenvolvem uma percepção da presença cotidiana de agentes e de instituições que promovem as programações de diversos projetos, bem como reconhecem as diferenças entre elas.

Nessa relação, as iniciativas sociais ofertadas às crianças e adolescentes deste bairro, retroalimentam uma dinâmica forma de participação social de seu público alvo, não apenas diretamente nas atividades, mas também repercutindo-as simbolicamente no cotidiano. PA não nos limitarmos a idéia de que este efeito é produto apenas de práticas emergentes de gestão da infância pobre, consideramos que ele resulta também dos códigos utilizados pelo próprio público alvo - que emergem e expressam as experiências culturais próprias dos grupos populares - para dar sentido e lógicas as experiências.

Assim, ao invés de acentuarmos qualquer processo de captura dos sujeitos pelo discurso dos projetos, preferimos destacar em nossa análise que as relações em jogo ultrapassam os espaços interiores de cada projeto, passando a ser no contexto do bairro e das relações cotidianas das crianças que a mediação simbólica se produz. E este é um palco mais amplo, onde esta oferta fragmentada e múltipla de programações revela apenas a atuação de uma parte dos atores em cena. Nesta configuração, a correlação de forças não é igual aquela que se dá no interior dos projetos, onde poderiam imperar com mais fluidez os dispositivos institucionais de governo. Em termos de exercícios de poder, no cenário que as relações se estabelecem é preciso ter em mente o que James Scott chama de formas cotidianas de resistência, ou seja, “as armas comuns de grupos relativamente sem poder” (SCOTT, 2002, p.12).

Da participação em projetos às experiências de uma infância “público-alvo”

Estudos históricos nos informam como as noções modernas que ordenam a infância em fase de desenvolvimento e que recomendam também que ela devem ser

⁸ Ver por exemplo: Rizzini *et al.*, (1999), Rosemberg (1995), Fonseca e Cardarello (2009).



alvo de atenções especializadas, passa a circular mais amplamente ao longo do século XX (ARIÈS, 1981), 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, enquanto alguns estudos centram as análises na distância entre um ideal de infância e a vida concreta das crianças, outros autores tem preferido colocar em debate a própria representação de uma infância universal.

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 nos meios rurais, no qual a infância se qualifica pelo que *vem depois*, referindo-se 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 propomos pensar 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 alcance, 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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 do bairro que pesquisamos, 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.

Considerações finais

Essa *experiência de uma infância público alvo* 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 gerações 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 simultâneas 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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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 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 Fonseca e Schuch, quando 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 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, pretendemos chamar atenção para uma circunstância de infância específica, resultante de uma grande visibilidade pública da *questão da criança pobre*, mas também de uma simultânea invisibilidade das *desigualdades que produzem a pobreza*.

Referências bibliográficas:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONSECA, Cláudia; CARDARELLO, Andréa. Os direitos dos mais e menos humanos. In: FONSECA, Cláudia; 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.

FONSECA, Cláudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

GREGORI, M. F.; SILVA, C. A. **Meninos de Rua e instituições: tramas, disputas e desmanche**. v. 1. São Paulo: Contexto; Unesco, 2000.

HECHT, Tobias. **At home in the street: street children of Northeast Brazil**. Cambridge University Press, 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.

MARTINS, José de S. (org.). **O massacre dos inocentes: a crianças sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

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.

RIZZINI, Irene *et al.* Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Revista Educar**, Curitiba, n. 15, p. 125-142, 1999.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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.

SCOTT, James C. *Formas cotidianas de resistência camponesa*. In: **Raízes** – Revista de Ciências Sociais e Econômicas. Vol. 21, nº 1, jan./jun. 2002, p. 10-31.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2010.