



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social  
Brasil

Tavares, Gilead Marchezi; Teixeira de Oliveira, Fabiana; Bossatto, Tatiane; Borges de Deus, Flávia;  
Goldner Coelho, Denise Carla; Santos Vilas-Boas, Mônica Nogueira  
A PRODUÇÃO DE MENINOS DE PROJETO E ACONTECIMENTOS NO PERCURSO  
Psicologia & Sociedade, vol. 23, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 94-102  
Associação Brasileira de Psicologia Social  
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326567005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **A PRODUÇÃO DE MENINOS DE PROJETO E ACONTECIMENTOS NO PERCURSO\***

## *THE PRODUCTION OF SOCIAL WORK KIDS AND PATH HAPPENINGS*

**Gilead Marchezi Tavares, Fabiana Teixeira de Oliveira, Tatiane Bossatto,  
Flávia Borges de Deus, Denise Carla Goldner Coelho e Mônica Nogueira Santos Vilas-Boas**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil*

### **RESUMO**

Trata-se de relato de pesquisa que objetivou conhecer modos de ser criança produzidos por concepções e práticas que permeiam um projeto social destinado a atender jovens em situação de risco. A investigação foi realizada em forma de vivência institucional, incluindo vivência no cotidiano do projeto social, visitas às casas de participantes, entrevistas informais com os jovens, com familiares e com trabalhadores do projeto. O projeto social, como um dispositivo da sociedade contemporânea, opera integrações sobre substâncias qualificadas (jovens empobrecidos) e funções finalizadas (educação, disciplina, proteção) para produzir forma de conteúdo visível: "menino do projeto", sobre a qual se é possível falar: discurso sobre o risco social. O menino do projeto é uma forma-limite entre o menino de rua e a criança educada, de bons modos. O menino do projeto é uma captura dos processos de subjetivação, pois os aprisiona em uma forma-limite que denuncia uma "natureza perigosa".

**Palavras-chave:** projeto social; situação de risco social; infância empobrecida.

### **ABSTRACT**

This work reports a research that attempted to identify modes of being a child produced by conceptions and practices which pervade a social work project aiming at attending youngsters at risk situation. The study was conducted in the form of institutional experience, including the quotidian social work life, visits to the social work children and adolescents' houses, informal interviews with the participants, with family members, and with social workers. The social work project, as a contemporary society mechanism, operates integrations over qualified substances (impoverished children and adolescents) and finalized functions (education, discipline, protection) to result in a visible content shape: the "social work kid", about whom it is possible to speak: the social risk discourse. The social work kid is a limit-shape between the street kid and the educated, well behaved child. The social work kid is a subjectivation process capture, since it holds them in a limit-shape that denounces a "dangerous nature".

**Keywords:** social work; social risk situation, impoverished childhood.

### **Introdução**

As transformações ocorridas nos contextos político e econômico com o advento da Modernidade produziram uma visibilidade da infância que a tornou alvo de preocupações especiais ausentes no período histórico anterior. O que se vê, a partir de então, é uma atenção voltada para a formação dos infantes que se deu, por um lado, pela consolidação de um novo sentido para a infância (Ariès, 1981). Essa passa a ser entendida como um período especial de desenvolvimento no qual a criança deve ter as suas peculiaridades respeitadas e requer a proteção e o cuidado do adulto. Por outro lado, a preocupação com a infância desvela a construção da parceria entre o Estado e as Instituições Filantró-

picas, que objetivava o investimento na educação e no disciplinamento das crianças para que essas não se corrompessem e, portanto, se tornassem cidadãos úteis à sociedade e à pátria.

A partir da década de 1960, o número de estudos e pesquisas referentes a crianças e adolescentes aumentou mundialmente, pois o jovem passou a ocupar um lugar determinante no cenário de violência. Em 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Organizações das Nações Unidas marcou a transformação das políticas públicas voltadas a essa população no Brasil. Assim, em julho de 1990 entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad), segundo a lei federal nº. 8.069, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, substituindo o antigo

Código de Menores. O principal direito que o Ecriad<sup>1</sup> tenta assegurar às crianças e aos adolescentes é o direito à participação na vida social.

Os projetos sociais que procuram atenuar os “riscos sociais” aos quais estão sujeitas as crianças das camadas populares têm se proliferado nas periferias das grandes cidades do país. Tendo em vista o princípio de que a intervenção junto a crianças e adolescentes traz questões relativas ao modo de funcionamento das relações contemporâneas, este trabalho acompanhou o cotidiano de jovens<sup>2</sup> em um projeto social. A investigação objetivou analisar práticas sociais que mediam a interação entre as crianças e/ou os adolescentes e o projeto e que produzem formas de ser criança: “criança em situação de risco” e “criança de projeto social”. Nesse sentido, o campo problemático da pesquisa foi norteado pela questão: que tipos de modos de ser crianças e de ser adolescentes são produzidos pelas concepções e práticas que permeiam o projeto social em foco?

### O campo problemático

No contexto sociopolítico atual, com o crescimento acelerado das metrópoles, os bairros de periferia ganham estigma de serem violentos, dominados pelo narcotráfico e extremamente perigosos, criando a percepção de que seus moradores são os agentes dos grandes males sociais (Mello, 1999). Dessa forma, crianças e adolescentes habitantes da periferia são considerados em situação de “vulnerabilidade social” por conviverem com os supostos agentes da violência.

Baseando-se ainda nesses determinismos geográficos, são elaboradas as políticas sociais voltadas para a atenção à criança e ao adolescente em “situação de risco social” que geraram, via de regra, propostas preocupadas em afastar a infância da rua, do convívio social malvisto na comunidade, promovendo muitas vezes o isolamento. Assim se constituem os abrigos, os projetos de abordagem de rua, as jornadas ampliadas e tantos outros projetos e programas, que, segundo Coelho (2007), se embarcarem na proposta de limpeza social e tutela infantil, não passarão de “lobos em pele de cordeiro”, permitindo-se assim a perpetuação de instituições e programas na forma de “depósito”, como “medida de proteção”, acentuando-se a falta de oportunidades para a construção de novas e diferentes perspectivas de vida.

Luna (2001) chama-nos a atenção para o caráter que os projetos sociais que atendem crianças e adolescentes tendem a assumir de apropriação da infância empobrecida, como uma tendência a se apoderar dos destinos das crianças. Isto é, “manipular seu presente e seu futuro tomando decisões que não levem em conta seus desejos, sua história, sua identidade, mas sim privilegiando o cumprimento das expectativas

que respondam ao modelo internalizado como *bom*” (Luna, 2001, p. 124).

Nesse sentido, convoca-se à reflexão sobre os projetos sociais que visam proteger e promover a vida de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, para investigar tal possibilidade de que a infância “vulnerável” continue sendo apropriada, mesmo quando se toma como desafio pensar e enunciar propostas diferentes da apropriação, uma vez que continuamente tem-se como atravessamento sócio-histórico geral concepções que ligam pobreza à criminalidade, à imoralidade, à ociosidade. Nesse contexto, as crianças e os adolescentes pobres são considerados como “apêndices sociais” ou portadores do germe da desintegração social que, no melhor dos casos, instrumentalizam políticas e subsídios especiais de isolamento do conjunto social.

A partir da investigação de concepções e práticas presentes em um projeto social, acreditamos ser possível promover, em conjunto com os trabalhadores do projeto, reflexão contínua dos modos de vida por elas produzidos e uma abertura a experiências do campo sensível capazes de tensionar as formas hegemônicas, quais sejam, “menor”, “criança em situação de risco”, “família desestruturada”, etc.

### Juventude pobre e instituições de sequestro

Alguns efeitos forjados em nosso mundo globalizado pelas práticas que têm associado periculosidade, criminalidade e condição de não humanidade à situação de pobreza podem ser expressos pelo aumento dos extermínios ocorridos cotidianamente contra a juventude pobre, pelo significativo número de jovens cumprindo medidas de segurança e penas de prisão e pela grande quantidade de projetos sociais pautados pelas políticas assistenciais de “salvamento”.

Segundo Bulcão (2002), as práticas de cunho caritativo-assistencialista que se disseminaram no Brasil a partir da chegada do Serviço Social na década de 1940 foram gestadas nas transformações socioeconômicas, jurídicas e científicas pelas quais passou o Brasil no período da proclamação da República. Nesse período, configuraram-se novas formas de organização e de controle da sociedade, em especial ao que se refere àqueles que não se adequavam ou não era esperado que se adequassem às relações de trabalho vigentes e à forma de produção imposta nos centros urbanos. De acordo com Foucault (1989), foi nesse contexto, denominado pelo autor de *sociedade disciplinar*, que emergiram as preocupações com a gestão e a tutela dos chamados perigosos.

Funda-se então a noção de periculosidade que “significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível

de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam" (Foucault, 1996, p. 85).

Essa noção aciona a formação de uma série de instituições de sequestro que têm como finalidade fixar os indivíduos sob um controle que se pode exercer por meio da prevenção e da exclusão. Tais instituições, que Foucault (1989) descreve como dispositivos (materiais heterogêneos - discursos, teorias, técnicas, práticas, regras - conectados entre saber e poder que têm como função constituir sujeitos e organizá-los), são compreendidas como agenciamentos concretos de relações de força que estão presentes no campo social. Os agenciamentos concretos apresentam como estratégias de poder a vigilância permanente sobre os indivíduos e como um dos efeitos o saber sobre os indivíduos: "um saber que tem por característica ... determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc." (Foucault, 1996, p. 88). É nesse contexto que as práticas preventivas associam-se à vigilância do que ou de quem comporta em si a periculosidade.

A partir da visão de criança como futuro cidadão, o futuro do homem e da pátria, juntamente com um novo discurso preocupado com a infância proferido pelos juristas no Brasil no final do séc. XIX, tem-se a implementação e a ampla incorporação ao nosso vocabulário do termo *menor* para se referir à criança pobre - principalmente para se referir às que perambulavam pelas ruas e às que estavam ligadas ao aumento da criminalidade.

Dessa forma, chegamos ao século XX com a "Missão Patriótica" da elite científica para a instauração de uma Nação Moderna a partir do saneamento moral do país que se atualiza por meio das Políticas de Assistência Social. Essas têm nos projetos sociais de atendimento à infância empobrecida seu principal expoente. Coimbra e Nascimento (2005) nos auxiliam na compreensão de que a pobreza é percebida e tratada na sociedade moderna como possuidora de uma "moral duvidosa", transmitida hereditariamente, pertencente a uma classe "mais vulnerável" aos vícios e às doenças. Seus filhos devem ser afastados dos ambientes perniciosos, como as ruas. Assim, os pobres, considerados "viciosos", são portadores de delinquência, são libertinos, maus pais e vadios, representando um perigo social que deve ser erradicado. Desse mapeamento dos pobres surge uma grande preocupação com a infância e a juventude que poderão compor as "classes perigosas". Como se vê, as crianças e os jovens "em perigo" devem ter suas virtualidades controladas permanentemente.

O código de menores de 1927 e sua reformulação de 1979 se baseavam no princípio do menor como sinônimo de carente, pobre e criminoso em potencial.

A partir da concepção de situação irregular trazida pela reformulação do Código de Menores em 1979, surge, ainda, uma nova concepção para os excluídos das Políticas Sociais Básicas, tais como: educação, saúde, trabalho, habitação etc. O "risco social" aparece assim na década de 90 para circunscrever aqueles em "condição de subcidadãos ou cidadãos de segunda classe" (Costa, 1990, p. 72) a quem se destina a ação assistencial do Estado. Interessante notar que o Estado, ao não chegar para todos pelas políticas sociais básicas, produz uma categoria de pessoas a qual rotula de *situações de risco*. Para essas inventa uma estratégia de atendimento "assistencial" ou de "salvamento". É preciso lembrar que a entrada do Serviço Social no país se deu pela concepção assistencialista/filantropica que tinha em seu bojo práticas sociais de salvamento de pessoas. Não é para menos que os projetos sociais são, em sua maioria, de cunho filantrópico e religioso.

### O processo da pesquisa: a vivência institucional

Tendo em vista os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em forma de vivência institucional, estratégia investigativa próxima do modelo da etnografia. Tal estratégia investigativa configura-se, a nosso ver, como importante metodologia científica para acompanhar processos psicossociais. Dessa forma, a metodologia proposta incluiu:

1. Vivência no cotidiano do estabelecimento em que o projeto social é desenvolvido - ocorreu durante um ano e inclui a participação da equipe pesquisadora como observadora das oficinas de arte e de esportes e das aulas de reforço escolar.
2. Visitas às casas de crianças e adolescentes que participavam do projeto social - foram realizadas visitas a casas de cinco famílias de crianças que participavam do projeto.
3. Entrevistas informais com as crianças e adolescentes e integrantes dos seus grupos familiares e com os trabalhadores de projeto social - durante a vivência no espaço do projeto ao longo de um ano e nas visitas às famílias foram realizadas entrevistas informais com os trabalhadores do projeto, com crianças e adolescentes participantes do projeto e com seus familiares;
4. Análise do "Itinerário Pedagógico" do projeto social (de 2007) - trata-se do projeto político-pedagógico do projeto social que foi estudado pela equipe pesquisadora e constantemente, ao longo do ano de investigação, levado à discussão com os trabalhadores do projeto e com as crianças e adolescentes.

A ferramenta de trabalho da equipe pesquisadora foi o "diário de campo", onde se descrevia tudo o que

acontecia na situação investigada, registrando de modo sistemático quem, quando, onde e como as ocorrências se deram, não perdendo de vista os agenciamentos que configuravam cada situação vivenciada na instituição.

As entrevistas foram compreendidas como conversas face a face em que cada pesquisadora iniciava o diálogo a partir de disparadores norteados pela vivência institucional. As entrevistas foram registradas no diário de campo na medida em que se davam e também após a sua finalização.

As visitas à instituição tinham duração de aproximadamente duas horas e ocorriam pelo menos uma vez por semana ao longo de um ano de trabalho.

O material descritivo, “sensitivo” e “intensivo”, registrado em diário de campo, produzido pela vivência na instituição investigada, foi analisado a partir não somente de seu conteúdo, mas também pelas suas “brechas”, pelas suas fendas, ou seja, por aquilo que de alguma forma podia ser vivido pela equipe, às vezes como sensação de desconforto ou de discordância entre os membros da equipe, que nem sempre comparecia pelas palavras enunciadas na situação investigada.

Ao final da pesquisa foi realizado um encontro com os trabalhadores do projeto social para discutir o estudo realizado durante o ano com a presença das pesquisadoras e as análises dele advindas, de modo a apontar a direção das conclusões pensadas pela equipe pesquisadora. O encontro teve o objetivo de dar voz ativa aos educadores e coordenadores do Projeto para que as análises da pesquisa pudessem incluir a perturbação mútua produzida na intervenção tanto do projeto social na vida das crianças e dos adolescentes atendidos, como da equipe pesquisadora no projeto social.

### **Viagem para e encontro com o projeto social**

Sáimos da universidade às 13 horas e 20 minutos, é hora do deslocamento até o projeto social onde se realiza a pesquisa. Dentro do transporte coletivo, as cenas vividas surpreendiam as pesquisadoras. De fato, percebe-se que da pobreza e dos pobres não se espera certo nível de civilidade e de educação. O cobrador do ônibus remete-se a nós e afirma reticente:

– “Vocês não são daqui...”

– “Não. Por quê?” – Perguntamos.

– “Vocês são gente”. Responde o cobrador, deixando-nos estupefatos.

A experiência do ônibus a caminho do bairro em que se localiza o projeto social investigado e, em particular, a fala do cobrador, foi um analisador do contexto de vida das crianças e dos adolescentes do bairro e apontava-nos a direção dos vetores presentes

nas políticas de atendimento prestado pelo projeto social. Se a população daquele bairro não é gente, ou é gente inferior, os jovens devem ser “salvos” de um destino que é quase certo: o da criminalidade. Se, como apresentou Mello (1999), o sentimento de desigualdade leva ao de inferioridade, que, por sua vez, produz uma percepção de periculosidade e gera o sentimento de insegurança, os jovens das camadas populares passam a ser uma ameaça à sociedade pelo que podem vir a se tornar vivendo expostos à situação denominada de “risco”. O controle passa a ser feito não pensando no que se é, mas no que poderá ser ou fazer, ou seja, sobre as virtualidades (Foucault, 1996).

Em uma aula de reforço escolar em que o tema trabalhado era cidadania, a turma deveria confeccionar um boneco que representaria cada um e, em seguida, colar o mesmo em um mapa enorme, feito pela educadora, que representava o município. Muitos deles colocaram o boneco à margem dos limites do município, mais especificamente, do lado de fora. Podemos considerar que esse fato coloca em evidência como essas pessoas se sentem como não cidadãos, fora do mundo do “asfalto”, moradores de “um buraco sem saída” (descrição de fala de criança ao apresentar o bairro ao mentor do projeto social investigado).

### **O “itinerário pedagógico” do projeto social**

O projeto social investigado é parte de um Programa amplo de atendimento a crianças e adolescentes, conhecido pela sigla AICA (Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente), que surgiu em 1997, como obra da Pastoral do Menor e da Cáritas Arquidiocesana (entidades sem fins lucrativos ligadas à Igreja Católica), com a finalidade, descrita em seu Plano Pedagógico, de amenizar o sofrimento das crianças empobrecidas e promover a sua dignidade e inclusão social.

De acordo com o Plano Pedagógico de 2007, o projeto social tem como objetivo atender crianças e adolescentes, entre 07 a 18 anos, moradores do bairro em que se situa o projeto, que estejam em situação de extremo risco pessoal e social (pertencentes a núcleos familiares com renda *per capita* de até meio salário mínimo por pessoa). Na prática, o que se observa é que os jovens que participam do projeto social geralmente são aqueles que “dão trabalho” ou em algum momento deram, ou seja, são meninos que causam problemas na escola (se metendo em brigas, ou não querendo estudar, ou tirando notas baixas, etc.) e/ou na família (não respeitavam os pais, ou não têm com quem ficar enquanto os pais estão trabalhando, ou andavam com “más companhias”). Enfim, situações de ordem diversa, que têm em comum o envolvimento de jovens do bairro



em que se localiza o projeto social ou de bairros de periferias próximas, usuários do sistema educacional público, são assim consideradas como "situação de risco social e pessoal".

O atendimento é realizado a partir de atividades formativas, esportivas e recreativas que complementem a ação da escola por meio de oficinas e de aulas de reforço escolar. Essas objetivam o crescimento humano, cultural, psicológico e religioso, preparando-os para o exercício da cidadania.

De certo modo, a dinâmica das atividades desenvolvidas no projeto facilita a participação ativa das crianças e dos adolescentes, na medida em que todos os seus participantes (coordenadores, educadores, serventes, crianças e jovens) ocupam lugares flexíveis e disponíveis, em que o acesso aparece como fluido.

Embora o preceito da *educação solidária*<sup>3</sup> esteja colocado nas metas para o ano vigente, entendemos que o projeto social passa pelo grande desafio, não apenas de projetos sociais, mas também de escolas de periferia, de romper com a idealização de mundo perfeito tal qual o universo do consumo das classes sociais privilegiadas, para produzir formas de vida em que seus territórios espaciais sejam considerados como lugar de felicidade e de convivência.

A vivência institucional nas oficinas do projeto social favoreceu pensarmos que tais espaços de saber-fazer merecem uma discussão mais ampliada acerca da potencialidade da criança e do adolescente, uma vez que, em certa medida, tem atualizado uma *política de reconhecimento* (Kastrup, 1999) que mantém a produção mecânica a partir de "moldes" para o trabalho, tais como: a reprodução de modelos nas oficinas de biscuit, pintura e marcenaria. Tais moldes reproduzem a concepção de "belo" e de "bom". Essa tendência à manutenção de fôrmas, além de impedir a invenção de novas formas, aponta para a desqualificação dos modos de vida da população atendida pelo projeto. Por outro lado, a oficina de capoeira, por exemplo, promove a vinculação afetiva das crianças com os educadores e as faz se sentirem acolhidas na atividade esportiva, em que todos entram na roda de igual para igual em relação às múltiplas possibilidades de jogar.

Embora se aprecie o esforço empregado no Projeto Pedagógico do projeto social referente ao ano de 2007 em relação ao desenvolvimento da cidadania a partir do protagonismo social, destacou-se a separação entre projeto e a vida em curso na comunidade. Uma amostra de tal ruptura está na denominação dada à criança que participa do projeto: "menino do projeto". Este é diferente, afirmam os educadores/oficineiros, mantendo uma concepção de boa criança ou criança em "salvamento". Raramente há atividades fora dos muros do projeto e, quando há, ela se limita a uma área espe-

cífica da pracinha: o campo de futebol. Isso porque há áreas dessa praça que não devem ser frequentadas pelas crianças, por ser espaço de convívio de adolescentes que se acredita estarem inseridos no tráfico de drogas ilícitas. As crianças e os adolescentes não inseridos no projeto e também os moradores do bairro, mesmo os familiares dos "meninos do projeto", são vistos como perigosos/ociosos. A participação ativa do projeto na dinâmica da comunidade não se efetiva pela via do diálogo com os familiares de crianças e adolescentes atendidos, o que acaba produzindo forma não dialógica de reuniões com as famílias. Esse tem sido um espaço para o projeto fazer comunicações e cobranças, e não para que as famílias possam se colocar, dialogar ou mesmo protagonizar as suas demandas.

Trazendo para a análise o "Itinerário Pedagógico" do projeto social, vemos surgir com o objetivo do projeto a superação de um desafio, qual seja: "tirar a criança do buraco e fazer do beco sem saída um caminho de horizontes abertos, cheio de esperanças", pois "aquela criança pelas ruas merecia um cuidado especial ... para garantir dignidade para as crianças" (conforme aparece no documento). De que criança se fala? Qual o olhar que é lançado ao lugar em que vive a criança, ao seu bairro? Pensamos que a armadilha que se coloca no plano pedagógico do projeto faz-se pelo engajamento em concepções que limitam a infância a objetos de proteção social, de controle, de disciplinamento ou de repressão, em nome de um "salvamento" (Abramo, 1997; Pinheiro, 2001).

Entendendo-se que a produção de realidade processa-se na pluralidade de discursos, advindos dos diversos saberes e práticas, que a linguagem, na sua atividade de descrição, engendra o objeto que se propôs a descrever, percebe-se que a forma-sujeito surge então em sua homogeneidade forjada, decidida nos pressupostos implícitos do dito. Ou seja, o que se traz para a luz, como forma única e homogênea, para o entendimento e tratamento da infância empobrecida são seus sabores postos à vista pelos discursos hegemônicos. O que há de potência de ação na vida do bairro? Esse tipo de questionamento não parece estar contemplado nas concepções do plano pedagógico do projeto social, o que dificulta pensar na potencialização e valorização da comunidade e, por conseguinte, de suas famílias e de seus jovens.

Trazemos para a análise a discussão de Deleuze (1988) sobre a *sociedade de controle*: "a fórmula abstrata do Panoptismo não é mais, então, ver sem ser visto, mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer" (p. 48). Especifica-se apenas que a multiplicidade considerada deve ser reduzida, formada num espaço *restrito* e que a disposição de uma conduta se faz através da repartição no "espaço-tempo". A fun-

ção não é mais a de impor uma conduta, mas de “gerir a vida” (Deleuze, 1988). Segundo Deleuze (1988), a teoria das forças é uma das frentes do pensamento pluralista exigido pelas multiplicidades, pois a história de uma coisa, em geral, é a sucessão das forças que dela se apoderam. Nesse sentido, vemos o projeto social numa encruzilhada em que as forças tensionam de um lado para a alteridade que pode ser sentida pelo protagonismo juvenil e de outro pelas formas hegemônicas do mundo das representações que estabelece uma relação de saber-poder pela lógica da sociedade de controle, quando não abre espaço para a heterogeneidade.

Assim, também se vê no projeto um espaço de convivência não estigmatizador e não punitivo para as crianças que permite o desenvolvimento de potencialidades criadoras e outras formas de expressão através de práticas de liberdade. Há o processo de subjetivação singularizante que instaura novos modos de funcionamento regidos por princípios sempre inventados e transitórios e que, por serem bifurcantes, distanciam-se das determinações subjetivas estabilizadas para criar novas experiências de mundo fugidias – trata-se da invenção de novas possibilidades de vida (Minayo-Gomez & Barros, 2002).

### A reprodução de modelos hegemônicos

Nas falas dos educadores e oficineiros do projeto, esse é a chance que as crianças do bairro têm para saírem das ruas (lugar de violência) e se destacarem na sociedade, sendo a oportunidade que elas têm para evitar o mundo do crime. Faz-se comum, então, a crença de que seja fundamental se ter um lugar no qual as crianças estejam protegidas do mundo da rua, do contato com o tráfico, lugar esse em que seriam vigiadas, protegidas, alimentadas e distraídas (posto que “mente vazia, oficina do diabo”), de modo a evitar a contaminação criminosa.

*“O projeto é um trabalho de caridade maravilhoso em que a proposta é muito boa, sendo única – uma oportunidade única que esses meninos diante de tanta violência e pobreza possuem”* (Educador B). Os educadores atualizam o discurso do movimento higienista de controle dos “desviados” ou dos que poderiam vir a ser, reproduzindo um modelo de assistência à pobreza e aos pobres delinquentes, para os quais se prevê medidas chamadas de proteção/vigilância.

Observa-se nas falas dos educadores do projeto e das famílias por ele assistidas a manutenção de modelos de subjetividade orientados pela ideia de que o “emprego fixo” e uma “família organizada” são padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Nesse sentido, são vistos como único modo de viver e de possibilidade de “bom” futuro. *“O que a gente espera é que essas crianças consigam ter*

*um emprego, que trabalhem de repente numa grande empresa e que não caiam no mundo das drogas ... e que venham no futuro ter uma família, ter condições de constituir uma família”* (Educadora D).

Nossas práticas têm forjado/fortalecido a todo o momento os modelos de bom cidadão, bom pai, bom marido, bom filho, bom aluno etc., aceitos como universais e verdadeiros, pois baseados em formulações científicas, advindos do universo social das camadas médias e altas da população. Desse modo, o morador do bairro de periferia, as favelas, o modo de vida das pessoas das camadas empobrecidas são círculos de localização de rejeição para os jovens.

A eficiência da produção da subjetividade “pobre-negligente” (Rizzini, 1997) faz com que seja considerada a existência de uma “natureza incompetente” da família empobrecida, imagem essa fortalecida até mesmo pelas camadas populares, que corporificam a “tônica dessas afirmações [que] centra-se na culpabilização das famílias pobres, mesmo que reconhecendo as condições de miserabilidade” (Bulcão, 2002, p. 112).

*Eu acho que a família é o principal responsável pelo, pela forma de agir... Por eles agirem do jeito que eles agem. Às vezes o que a gente fala aqui no projeto, ensina, mas chega lá fora, na escola ou família é completamente diferente do que a gente ‘tá falando com eles e o comportamento deles aqui é completamente diferente de lá fora.* (Educadora E)

O discurso dos educadores desvela a naturalização de um discurso da incompetência e do fracasso da família pobre brasileira, sugerindo “que as políticas públicas de proteção possibilitariam, igualmente, a todos os sujeitos brasileiros as condições de cidadania, e que alguns, por esforço, empenho e/ou mérito pessoal a conseguiram enquanto outros, por incapacidade, indolência ou vadiagem, portanto, não a atingiriam” (Bulcão, 2002, p.114).

Registramos, no diário de campo, a constante referência a “meninos do projeto”, ao se falar das crianças que participam do projeto. Nota-se aí uma produção de um modo de ser, viver e existir que passa a servir de instrumento de controle social, já que todo comportamento da criança e adolescente fora do espaço do projeto é vigiado pela própria comunidade.

### A visita às famílias

Ao visitarmos as famílias de jovens participantes do projeto, víamos casas pequenas, muitas vezes desbotadas ou sem reboco, úmidas, com poucos cômodos e com muitos móveis amontoados. Fomos muito bem recebidas pelas famílias, que demonstravam certo orgulho em falar do projeto, apontando mudanças positivas após a inserção de suas crianças/adolescentes no

projeto social e afirmando que é um lugar de proteção e aprendizado para os mesmos.

As famílias visitadas são numerosas; as mulheres, podendo elas serem as mães ou as avós, são as principais responsáveis pelo sustento da casa; a maioria dos integrantes adultos do grupo familiar possui apenas o ensino fundamental. Apesar das várias notícias de violência que circulam sobre o bairro, a maioria das famílias visitadas considera o bairro um lugar bom para viver e não gostaria de se mudar do local.

A violência e o tráfico são possibilidades muito visíveis para se "ganhar a vida" no bairro. Um exemplo disso foi dado por um menino que está no projeto há cinco anos e relata que, apesar de saber que o tráfico é "errado", porque inclui sempre a possibilidade, para quem pratica, de ser preso e de ter uma vida curta, ele não descarta a chance de vir a fazer parte disso, uma vez que isso é o que ele vê à sua volta, faz parte de sua vida.

Nesse sentido, o projeto social passa a ser apontado como um dispositivo de invenção de outras formas de vida, modos de ser e sentir o mundo: uma possibilidade a mais de transformação da realidade que meninos e meninas daquele bairro possam efetuar.

As famílias relatam ter havido uma "melhora" no comportamento dos meninos depois da inserção no projeto. Essa "melhora" não está necessariamente vinculada ao rendimento escolar, mas ao comportamento, à forma de relacionar-se com os outros. Pais e mães afirmam que o filho ficou mais "calmo" depois da entrada no projeto, porque isso o afastou de más companhias, ali eles ficam sabendo o que é certo ou errado, ali eles podem liberar a energia brincando, pintando, dançando. Os próprios jovens falam que mudaram a partir da entrada no projeto e atribuem a mudança ao fato de se sentirem valorizados naquele espaço. Para eles, o projeto faz um "investimento" neles para que possam ter um futuro melhor. Verificamos que os motivos que levam os pais, familiares e o próprio jovem a procurarem o projeto estão relacionados à perspectiva de um futuro melhor que se configura como conquista de emprego e formação de uma família, além de ocupar o tempo ocioso das crianças e dos adolescentes. Não devemos desconsiderar o fato de que ser um "menino do projeto" tem, por um lado, certo *status* na comunidade, na medida em que se acredita que aqueles meninos possam ter um destino diferente da maioria dos outros meninos que vivem na mesma situação.

Aqui está esboçada novamente a encruzilhada do projeto. Promover acontecimentos que revertam, que rompam, os territórios constituídos, quais sejam, família incompetente, criança virtualmente perigosa, gente sem "educação", não é tarefa fácil para quem quer que seja. Mas é exatamente por isso que é preciso colocar em análise as práticas. A produção de um sentimento

familiar de incompetência para cuidar e educar (Ayres, 2002), a desvalorização do saber-fazer dos pais, a redução da vida à sobrevivência nas classes populares remonta ao projeto da modernidade e à construção da "Nação Moderna" no Brasil pelo movimento higienista que teve início no final do séc. XIX (Coimbra & Nascimento, 2005). Ter um filho "educado" para algumas famílias daquele bairro passa pela inserção da criança no projeto social. O que produz na mãe do "menino do projeto" o sentimento de incapacidade ou incompetência para "moldar" o comportamento e a forma do menino se relacionar com os outros? Só podemos considerar a própria descrença da mãe em constituir-se a si mesma ou à sua família como exemplo para seus infantes, seres em formação, que de tão queridos e amados são "dados" a outros "melhores" na devida e correta modelagem de jovens. Ter um futuro melhor para a criança é conseguir um emprego que inspire respeito social e constituir uma família. O que produz na criança o desejo de ter um trabalho respeitável e uma família, senão a percepção de que sua própria família e seus meios de sustento são sem valor e indignos? O acolhimento de tais demandas sem problematizá-las como subjetividades produzidas no tecido social indica, em nível primário, uma reprodução de práticas que dirigem a formação do jovem por políticas subjetivas engajadas num sofrimento ético-político do qual não pode escapar. Quando se aprende a ser "gente" reconhecendo-se como gente inferior não se pode esperar efeitos diferentes dos instituídos nos dispositivos modernos – a escola, a fábrica, a prisão (Foucault, 1989).

A produção de "pobres dignos" se atualiza nas práticas do projeto, que "investe" no futuro do "menino do projeto" buscando alcançar famílias honestas e trabalhadores conformados, leia-se paz social. Essa é a cobrança da *sociedade de controle*. Porém, caso a criança ou o adolescente se desvie do "bom caminho" apresentado pelo projeto, a situação é vista como uma fatalidade, um fato ligado à natureza da classe pobre (viciosa), uma vez que ser pobre e jovem, morador de bairro de periferia, é ser destinado à criminalidade (alusão a Coimbra e Nascimento, 2005).

## Caminhos possíveis

Entende-se, em função da discussão feita até aqui, que a análise de projetos sociais que visam amparar a infância empobrecida deve considerar a matriz sócio-histórica como manancial semiótico do devir humano, constituída e constituinte de elementos discursivos, afetivos, socioeconômicos, políticos, históricos e culturais que se entrelaçam, interagindo e se desenvolvendo a todo o tempo. Dessa forma, os projetos sociais que objetivam proteger a vida de crianças e adolescentes dos



riscos presentes no mundo da rua atualizam subjetividades engajadas no sofrimento de ser “apêndice social”, na medida em que a criança pobre atendida pelos projetos “quer ser gente”, mas aprende isso se reconhecendo como gente inferior que necessita de salvamento.

O projeto social investigado apresenta os atravessamentos sócio-históricos citados, mas também comporta efetuações singulares, entendidas como acontecimentos capazes de fazer surgirem novas práticas e concepções sociais de infância. Assim, o projeto social, em suas singularidades, promove a vinculação afetiva das crianças com os educadores e as faz se sentirem acolhidas em atividades esportivas, como, por exemplo, a capoeira, quando todos “entram na roda” com múltiplas possibilidades de jogar, de se diferenciar na experiência, entendida aqui como duração, como movimento de vir a ser.

Projetos sociais que atendem crianças e adolescentes empobrecidos, conforme apontado por diversos autores (Abramo, 1997; Luna, 2001; Tassara, 2004), caminham no limiar que resvala para trabalhos assistencialistas, construídos sob a égide do menor, do pobre vicioso, que operam com a ideia de que deve haver vigilância sobre essa infância e, para tanto, utilizam-se de modelos disciplinares para controlar as virtualidades.

O projeto social investigado também está no limite. O projeto acaba reproduzindo modelos hegemônicos, pois suas práticas têm forjado/fortalecido os modelos de bom cidadão, bom pai, bom trabalhador, bom filho, bom aluno etc., aceitos como universais e verdadeiros, mas que estão muito longe das condições concretas de vida dos jovens empobrecidos porque são baseados em aquisição de bens de consumo e culturais, acessíveis apenas às camadas média e alta da sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que o projeto é um dispositivo que, como tal, compõe-se de linhas de diferentes naturezas: se por um lado ele cria outras oportunidades para os jovens que participam do mesmo através de atividades que suscitam a inventividade e buscam o protagonismo social, por outro, fabrica *meninos do projeto*. Essa designação foi utilizada várias vezes por oficinheiros e pessoas da comunidade para se referirem aos meninos que faziam parte da instituição. Mas, que meninos são esses?

O projeto social, como um dispositivo da sociedade contemporânea, opera integrações sobre substâncias qualificadas (crianças e adolescentes empobrecidos) e funções finalizadas (educação, disciplina, proteção) para produzir forma de conteúdo definível, visível: o *menino do projeto*, sobre a qual se é possível falar: discurso sobre o risco social e pessoal. O menino do projeto também está no limite. Nem se é menino de rua, pivete, nem se é criança educada, bem-criada e de bons modos. Ficando-se assim no meio do caminho, no limiar

entre um e outro, acaba por denunciar suas virtualidades, como sua “provável” natureza perigosa, solicitante ao mesmo tempo de vigilância e de proteção.

Enfim, o projeto social investigado pode ser, por ora, produtor de práticas de “sequestro”, de “apropriação”, causadoras de sofrimento ético-político, mas que também, como um projeto singular, uma “tentativa” ética, produz potência de ação (Espinosa, 1677/1983), na medida em que proporciona às crianças e aos adolescentes atendidos um espaço acolhedor, não punitivo, em que podem inventar outros caminhos no sentido do fortalecimento da rede de relações socioafetivas pelo sentimento coletivo.

## Notas

- \* Agradecemos à UFES e à Petrobrás pela concessão de bolsas de estudos para a realização dos trabalhos de Iniciação Científica.
- <sup>1</sup> No Espírito Santo, temos afirmado como abreviatura do Estatuto da Criança e do Adolescente o termo Ecriad. Isso se dá como rechaçamento da sigla “ECA”, que é utilizada por muitos para desqualificar o Estatuto.
- <sup>2</sup> Sabemos que tal nomenclatura é utilizada para categoria sociológica referente a indivíduos que possuem entre 15 e 24 anos. Porém, no nosso caso, utilizamos o termo “jovem” para designar a população que é tratada pelo Ecriad como crianças e adolescentes.
- <sup>3</sup> Tal preceito parte da ideia de que a comunidade deve ser o espaço de reconhecimento do outro e de atores ativos.

## Referências

- Abramo, H. W. (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5/6, 25-36.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ayres, L. S. M. (2002). Naturalizando-se a perda do vínculo familiar. In M. L. Nascimento (Org.), *PIVETES: a produção de infâncias desiguais* (pp. 110-125). Niterói, RJ: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- Bulcão, I. (2002). A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos ‘criança’ e ‘menor’. In M. L. Nascimento (Org.), *PIVETES: a produção de infâncias desiguais* (pp. 61-73). Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor.
- Coelho, D. C. G. (2007). *Lobo em pele de cordeiro – manicômios do contemporâneo: uma contribuição para se pensar abrigos de crianças*. Serra: Formar.
- Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso? *JOVENes, Revista de Estudos sobre Juventud*, ano 9, 22, 338-355.
- Costa, A. C. G. (1990). Infância, juventude e política social no Brasil. In D. Rivera (Org.), *Brasil e criança urgente: a lei* (pp. 69-97). São Paulo: Columbus.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

- Espinosa, B. (1983). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras* (3ª ed.). São Paulo: Abril Cultural. (Original publicado em 1677)
- Foucault, M. (1989). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- Foucault, M. (2002). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papirus.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente.
- Luna, M. (2001). A apropriação da infância vulnerável. In L. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 121-228). Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ.
- Mello, S. L. (1999). A violência urbana e a exclusão dos jovens. In B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 128-140). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo-Gomes C. & Barros, M. E. B. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 649-663.
- Pinheiro, A. A. (2001). A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 75-89). Rio de Janeiro: FAPERJ/ Nau.
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula/Amais.
- Tassara, E. (2004). Avaliação de projetos sociais: uma alternativa política de inclusão? In L. Souza & Z. A. Trindade (Orgs.), *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos* (pp. 75-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

*Gilead Marchezi Tavares* é Doutora em Psicologia pela UFES, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. Endereço: Av. Fernando Ferrari, Nº 514. Campus Universitário Alvor Queiroz de Araújo, Departamento de Psicologia, CEMUNI VI, Goiabeiras, Vitória/ES, Brasil. CEP 29075-910.  
Email: gilead.dindin@ig.com.br

*Fabiana Teixeira de Oliveira* é graduada em Psicologia e ex-bolsista PIBIC (UFES/Petrobrás).  
Email: bibi\_legionaria@yahoo.com.br

*Tatiane Bossatto* é graduada em Psicologia e ex-bolsista PIBIC (UFES/Petrobrás).  
Email: tatipsi2003@yahoo.com.br

*Flávia Borges de Deus* é graduada em Psicologia e ex-voluntária PIVIC (UFES).  
Email: falviabd@hotmail.com

*Denise Carla Goldner Coelho* é Mestre em Psicologia Institucional/PPGPSI - UFES.  
Email: dcgcoelho@hotmail.com

*Mônica Nogueira Santos Vilas-Boas* é Mestre em Psicologia/PPGP - UFES.  
Email: mnsvb@hotmail.com

#### Como citar:

Tavares, G. M., Oliveira, F. T., Bossatto, T., Deus, F. B., Coelho D. C. G., & Vilas-Boas, M. N. S. (2011). A produção de *meninos de projeto* e acontecimentos no percurso. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 94-102.

Recebido em: 06/07/2009  
Revisão em: 26/06/2010  
Aceite final em: 30/10/2010